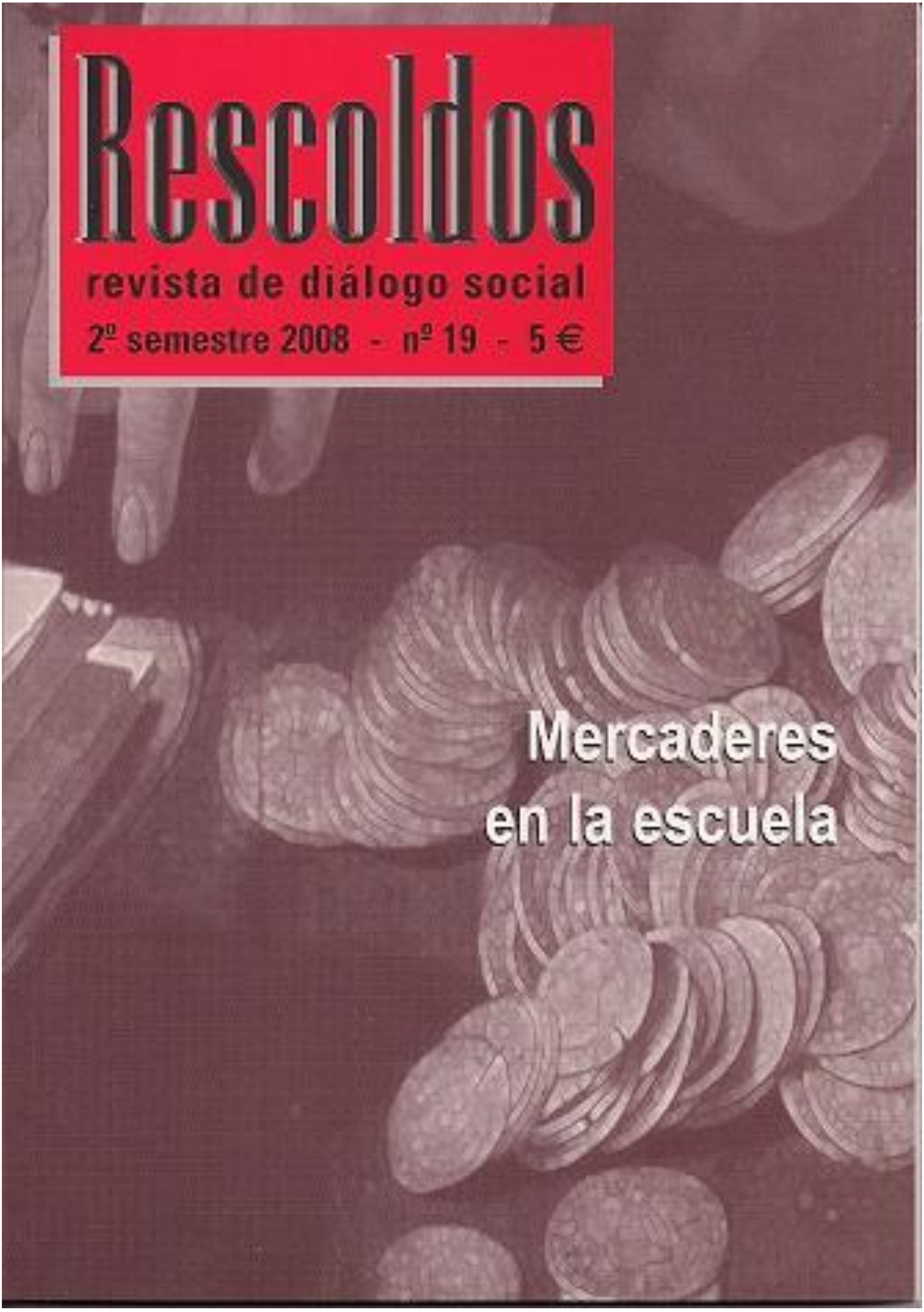
Rescoldos

revista de diálogo social
2º semestre 2008 - nº 19 - 5 €



Mercaderes en la escuela

Asamblea editorial
Amparo Caballero González
Luis Alberto Cerrón Jorge
Mar Gracia Plana
Pilar Martín San José
Ana Pérez Cabanes
Isabel Quintanar Gutiérrez
Gonzalo Romero Izarra
Zoraya Sampedro Martín

Rescoldos
Revista de Diálogo Social
Asociación Cultural Candela.
Apdo. Correos 41.168.
28080 - MADRID
rescoldos@nodo50.org
www.nodo50.org/candela

ISSN 1696-3016
DEPÓSITO LEGAL: S. 1.136-1999

Edita
Asociación Cultural Candela

Maqueta
Imprenta Kadmos

Fotografías
Eduardo Romero
Luis Cerrón

Imprime
Imprenta Kadmos
Salamanca 2008

Rescoldos pretende ser un medio de expresión abierto, que apuesta por un análisis crítico y solidario de la realidad social, no necesariamente se identifica con la totalidad de las opiniones vertidas en sus páginas.
Lejos de reprimir la utilización de las ideas, opiniones y experiencias vertidas en la revista, Rescoldos invita a los lectores a su libre difusión y reproducción.

Rescoldos
revista de diálogo social
2º semestre 2008 - nº 19 - 5 €

Mercaderes en la escuela

Para la reflexión

El mercado va a la escuela: notas sobre las tendencias mercantiles en educación 7
Beatriz Quirós

Escuela pública ¿gratuita? 15
Maite Pina

La Educación Infantil pública, ¿un lujo para pobres? 26
Lourdes Quero

La "mercantilización profesional": la Formación Profesional virtualizada 36
Luis A. Cerrón

Universidad, democracia y mercado en la sociedad neo-neo-neoliberal 45
M. Teresa Molares

Voces como coces

Intento de desmantelamiento de la red de equipos de orientación 57
Agustín Alcocer

¿Qué tiene que ver Coca-Cola con la alimentación y agricultura ecológicas, el agua y el desarrollo sostenible? 59
Pilar Galindo

Agresión paramilitar en Morelia (Chiapas) 62

Cheb Hbitri bajo un camión. Menores, maltrato y política de extranjería .. 65
Eduardo Romero

De nuestros barrios

¿De qué se responsabiliza el consumo responsable? 73
P. Galindo

Hablando de historia 78
Jesús Sánchez e Inés de Moreno Mbela

Nueva Constitución: ¿victoria política de los excluidos? 84
J. Carlos Pinto

Los indios en el poder 89
Eusebio Gironda

Poesía 93
Esperanza Párraga

Relatos desde el callejón... 95
Subastas
Gonzalo Romero
La escuela falsa y la princesa falsa
M. Teresa Molares

Hemos visto 99
Niños y jóvenes articulados
M. Luisa Ortega

Hemos leído 103

Hemos oído 105

Índices de números atrasados 107

El atizador

Mercaderes en la escuela, así hemos titulado este nuevo número de Rescoldos. Y es que cada vez se van viendo más claros cuales son los planes de nuestras administraciones para el mundo educativo... y no sólo.

La privatización de lo público, sobre todo de la sanidad y la educación, parece ser su lema preferido y en este curso lo estamos viendo con toda su crudeza. Algunos veníamos denunciándolo allá donde teníamos ocasión desde hace mucho tiempo. Ahora son muchos ya los que van teniendo claro que la amenaza es algo más que un espejismo: son muchas y variadas las formas de privatización de lo público que venimos padeciendo, algunas solapadas, otras absolutamente explícitas.

En *Para la reflexión* hemos tratado de analizar este proceso privatizador y sus consecuencias, y lo hemos hecho tratando de atender a muchas esferas, como casi siempre, no están todas pero sí creemos que un buen abanico de ellas: Con Beatriz Quirós revisaremos el estado general de la educación pública y como la gestión empresarial de la escuela pública es ya una tendencia evidente; Maite Pina nos relata un modelo deseable de escuela pública (científica, laica, única, democrática y gratuita) que generalmente se incumple en nuestras escuelas de titularidad pública, dedicando especial atención a la idea de gratuidad; Lourdes Quero se pregunta si la escuela infantil pública se ha convertido ya en *un lujo para pobres*, repasando especialmente el caso madrileño; Luis Cerrón repasa cómo todo este proceso afecta a la Formación Profesional hasta virtualizarla, hasta convertirla simplemente en una "mejora del producto" que se vende, siempre según un modelo de mercado en el que la competencia es el valor absoluto; por su parte, María Teresa Molares nos desvela las ilusiones y pesadillas de la universidad en este contexto de mercado neo-neo-neoliberal.

Pero también nuestra mirada repasa las denuncias que, desde lo concreto, nos zarandean en *Voces como coces.* Y en De nuestros barrios no podían faltar experiencias de resistencia y esperanza ante tanto desmán mercantilista. Respiramos con la sección de *Poesía* y

nuestros *Relatos desde el callejón* y cerramos número con nuestras secciones de recomendaciones de cine, libros y discos, ya referentes.

Esperamos que tan extenso menú nos sirva para repensar mejor lo que nos está pasando en estos tiempos de crisis financiera y ceguera general. Seamos claros: si el mercado es el problema, no podrá ser la solución por muchos cuentos de terror que quieran contarnos. ¡Buena lectura!

El mercado va a la escuela: notas sobre las tendencias mercantiles en educación

Beatriz Quirós Madariaga
Profesora de francés
Representante de STEs-intersindical
en el Consejo Escolar del Estado

No podemos olvidar quienes nos dedicamos a este mundo de la educación que hoy la infancia y la juventud son el objetivo principal de las grandes multinacionales,... que sus cerebros están cada vez más formateados para recibir una educación que los convierta en consumidores y en trabajadores flexibles y adaptables a esa nueva economía dualizada que hoy busca por una parte mano de obra poco cualificada y por otra una supercualificación necesaria para los futuros cuadros directivos.

La actual crisis económica está poniendo de relieve el fracaso del propio sistema diseñado tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial y la creación de los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Paradójicamente, las políticas educativas que actualmente se aplican por parte de los distintos gobiernos de la Unión Europea responden a viejas recetas ya aplicadas en Europa y en otros países como el Chile de Pinochet.

En Europa estamos asistiendo a grandes movilizaciones en diversos países de nuestro entorno como consecuencia de las políticas que llevan aplicándose por parte de los distintos gobiernos europeos. Lamentablemente, hay un gran desconocimiento sobre estos temas. Por ello hoy más que nunca es imprescindible conocer lo que está ocurriendo en los distintos países europeos y en el Estado Español, cuestión harto difícil en un contexto en el que hablar de educación en los grandes medios de comunicación se reduce a hablar de la violencia en las aulas, de las agresiones en los centros educativos (públicos, claro está: de lo que ocurre en privados y concertados nunca se habla, o de que ahora los chavales ya no se esfuerzan como antes). En cambio, las condiciones en las que viven miles de niños y jóvenes en nuestro país, las deficiencias de los sistemas de protección social –los llamados servicios sociales– o las bolsas de marginación que siguen existiendo en muchos puntos de nuestro país se obvian y se repite machaconamente la letanía de la falta de esfuerzo que ahora impera en nuestra juventud.

No podemos olvidar quienes nos dedicamos a este mundo de la educación en sus diferentes vertientes que hoy la infancia y la juventud son el objetivo principal de las grandes multinacionales, objetos en materia de impulso al consumo entre las familias, que la entrada de la publicidad en los centros educativos y en la vida cotidiana de nuestros jóvenes, que sus cerebros están cada vez más formateados para recibir una educación que

los convierta en consumidores y en trabajadores flexibles y adaptables a esa nueva economía dualizada que hoy busca por una parte mano de obra poco cualificada y por otra una supercualificación necesaria para los futuros cuadros directivos.

La introducción en la Ley Orgánica de Educación del concepto de competencias básicas ha supuesto en marcha el mecanismo para que las evaluaciones de los alumnos y alumnas se automaticen de manera que sea sencillo compararlos entre ellos y para abrir la puerta a la competitividad entre centros educativos a través de los ranking correspondientes. Este tipo de medida tiene su correlato como veremos más abajo con las políticas en materia de gestión escolar y de reorganización de los sistemas educativos con el objetivo de responder a las demandas de ese mercado que se ha convertido en la medida de todas las cosas.

Esas evaluaciones se utilizan muchas veces como justificación de las políticas que a los gobiernos de turno le interesan en un momento dado.

También suele atraer la atención de los medios la aparición de encuestas internacionales tipo PISA. Recientemente, en noviembre de 2008, el Consejo de Ministros ha aprobado destinar casi 600.000€ a la aplicación en Andalucía, Aragón, Asturias, Illes Balears, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra y País Vasco de este test internacional, esta vez centrado en la lectura y más concretamente en la lectura electrónica. También las evaluaciones de diagnóstico que se han ido poniendo en marcha en comunidades como la madrileña o las que este curso 2008-09 se realizarán en todos los centros educativos en 4º curso de primaria y 2º de ESO están a la orden del día. Esas evaluaciones se utilizan muchas veces como justificación de las políticas que a los gobiernos de turno le interesan en un momento dado.

Es significativo que asuntos como la equidad en la educación española, –una de las más altas de los países que participan en la encuesta PISA promovida por la OCDE– junto con la de Portugal, nunca se ponen de manifiesto en los resúmenes que la prensa realiza tras la mediática publicación de estas encuestas. Las conclusiones, si se lee la prensa de cada país, suele ser que nuestro sistema, el que toque en cada caso, está por debajo de la media europea en los ítems importantes. Esta "cultura de la evaluación", se está imponiendo por un lado entre el alumnado pero también se está extendiendo como una mancha de aceite en las distintas comunidades autónomas en lo relativo a la gestión del profesorado. Los ránkings de centros -como ya ha ocurrido en Madrid tras filtrarse los datos una vez realizada la evaluación del alumnado por parte del gobierno de Esperanza Aguirre, aparecerán inexorablemente, a pesar de que la LOE habla expresamente de que estos no se publicarán, los medios de comunicación se harán eco de ellos de forma casi segura. Así ocurre ya sin evaluaciones estatales y a pesar de todo algún medio estatal publica todos los años cuáles son, a su juicio, los 100 mejores Institutos y Colegios.

Curiosamente, la conclusión más generalizada es que los mejores resultados se obtienen en las escuelas o colegios donde estudian niños y niñas de familias acomodadas. Es evidente que las condiciones socioeconómicas de partida de nuestros jóvenes inciden enormemente en los resultados alcanzados, así como datos tales como los niveles de estudios de la madre, más que los del padre (nos referimos al caso de familias de corte tradicional). A pesar de todo, como decíamos más arriba, nuestro sistema es uno de los más equitativos de entre los europeos. Es esa equidad la que se pone en peligro con la aplicación de políticas como las que se están desarrollando en algunos países y que la LOE desgraciadamente contempla.

Por ello, la utilización sesgada de datos, la insistencia de los medios de comunicación en denigrar

el sistema educativo público contribuye a deteriorar su imagen, algo fundamental para preparar las futuras políticas privatizadoras que, si no somos capaces de articular una resistencia, avanzarán de forma implacable, adelgazando cada vez más el sector público y engordando las arcas de aquellos para quienes la educación es otro negocio más y no el servicio público que debería ser.

Panorama actual de la educación

En el Estado Español se está produciendo una situación singular en el contexto europeo. Y decimos eso porque mientras en Francia, en Portugal, en Italia, por hablar de nuestros más próximos vecinos, se están produciendo movilizaciones en defensa de la enseñanza pública, contra los recortes de personal, contra la carrera profesional y la implantación de la evaluación punitiva, o simplemente por la supervivencia de un sistema escolar que funcionaba, en nuestro país ya se están entreviendo los efectos de la aplicación de la LOE.

Desgraciadamente, la Confederación de STES –intersindical llevábamos razón cuando durante la tramitación de la Ley Orgánica de Educación, que está desde 2006 en vigor, denunciábamos lo que podría suponer su desarrollo: la aplicación de medidas neoliberales en el ámbito educativo, la desregulación y la privatización del sistema. El caso es que la escuela pública, pese a todo y gracias al trabajo de su profesorado, funciona, y podría funcionar mucho mejor si no tuviera tantas trabas políticas y administrativas y si dispusiera de presupuestos suficientes. La falta de financiación es un mal que arrastra nuestro sistema educativo. A pesar de que a instancias de STEs el Consejo Escolar del Estado exigió que se destinara un 7% del PIB, actualmente la inversión de las Administraciones Públicas en su conjunto está en torno a un 4'6%.

La utilización sesgada de datos, la insistencia de los medios de comunicación en denigrar el sistema educativo público contribuye a deteriorar su imagen, algo fundamental para preparar las futuras políticas privatizadoras

Aunque el sistema educativo español se basa en leyes orgánicas que afectan a todo el Estado, el desarrollo y aplicación de estas leyes puede ser y es diferente en cada una de las nacionalidades y regiones. No obstante hay que tener en cuenta que toda la legislación autonómica tiene como base la legislación estatal y que determinadas políticas se aplican porque dicha legislación lo permite. Hay una problemática general en todo el Estado y una problemática en cada territorio,

Evidentemente, en el caso español existen situaciones muy dispares en las diferentes comunidades autónomas. La definanciación, el ataque frontal a la escuela pública, la cesión de suelo público para construir colegios concertados son patrimonio habitual de las comunidades gobernadas por el Partido Popular. Pero en otras comunidades, sean quienes sean los que gobiernen, las cosas no van mejor para la escuela pública.

Veremos pues cuáles son las tendencias que están marcando en nuestro país los desarrollos educativos. Hay que señalar especialmente el caso de Cataluña, donde el gobierno tripartito está poniendo en marcha una Ley de Educación que se inspira en los principios más evidentes del neoliberalismo, puesto en práctica ya por Pinochet en Chile y más tarde por Tony Blair en Gran Bretaña.

En muchas CCAA se están tomando medidas políticas que no sólo no potencian la escuela pública, sino que la deterioran: aumento de ratios; escolarización de la práctica totalidad del alumnado con necesidades educativas especiales o necesidad de atención específica en el sistema público, todo ello sin medios ni humanos ni materiales; creación de guetos en el sistema educativo público; continuación y aumento de los conciertos y extensión de los mismos al Bachillerato, la Formación Profesional y al tramo 0-3 años,

incluyendo a centros que segregan por sexo (incumpliendo en este caso la propia ley y favoreciendo una enseñanza ultra conservadora). Se privatizan o externalizan servicios de competencia pública (comedores, limpieza, reprografía…), desvinculando al personal responsable de estos servicios de la vida de los centros.

Siguen existiendo aulas públicas en barracones en muchos territorios y no se construyen los centros públicos necesarios. Al mismo tiempo, se aumenta el número de aulas concertadas en los centros privados o/y se regalan terrenos públicos a empresas o entidades privadas para que construyan centros que nacen ya concertados, o para que construyan centros privados-privados de elite.

Se promueve que entidades privadas puedan gestionar los centros públicos; esto ya se está experimentando en ámbitos como el de la sanidad con el empeoramiento del servicio para los usuarios y peores condiciones laborales

Se permite a los centros concertados que cobren por reservas de plaza, por actividades que deben ser gratuitas o que se realizan en medio del horario escolar… todo con el fin de seleccionar al alumnado, de alejar a aquellos cuyas familias tienen menor poder adquisitivo. Y lo hacen con conocimiento de las autoridades educativas.

Por otro lado, hay que señalar la práctica liquidación del Ministerio de Educación, la división en dos de sus competencias fundamentales (Universidad junto con Innovación y Educación junto con Política Social y Deporte) y, en el ámbito de la negociación de las condiciones de trabajo del Profesorado del conjunto del Estado, el recorte de derechos tanto de los trabajadores y trabajadoras, como de la capacidad negociadora de los sindicatos representativos de los docentes. Esta situación se ha dado tras la aprobación del Estatuto Básico de la Función Pública, cuya aplicación está siendo aprovechada para la supresión de ámbitos propios de negociación del Profesorado, tanto a nivel estatal como en algunas comunidades.

Algunas tendencias en la educación española: la gestión empresarial de la escuela pública

Señalaremos ahora algunas tendencias que se observan en las diferentes CCAA que responden al desarrollo de la LOE y que suponen diferentes ritmos y estrategias a la hora de reformar los sistemas educativos y la introducción de sistemas de gestión empresarial en los centros educativos públicos.

1. La supuesta lucha contra el abandono y el fracaso escolar vinculando éstos a la mayor implicación del profesorado en el proceso de enseñanza. Esta medida tiene su equivalente en comunidades del estado como la andaluza, donde la introducción de los llamados "**planes de mejora"** a los que puede acogerse el claustro de profesorado y también cada docente de forma individual pretende hacer recaer la responsabilidad del fracaso escolar en los docentes. En otras partes del estado este tipo de planes de refuerzo o de clases de apoyo, están ya en marcha y son presentados ante la sociedad como la panacea para atajar el fracaso escolar y el abandono que en nuestro país tiene altos niveles. Se trata de disimular una realidad tozuda: los resultados escolares están vinculados a la realidad social y económica del entorno del alumnado, a las condiciones de escolarización (ratios, profesorado de apoyo en las aulas, detección temprana de las necesidades educativas, profesorado de Audición y lenguaje y pedagogía terapéutica….es decir, inversión adecuada en la enseñanza pública). Estas medidas "de cara a la galería" que se aplican en diferentes comunidades (Extremadura o Castilla y León, por poner un ejemplo de comunidades regidas

por PSOE o PP en solitario) responden a un intento de reducir el porcentaje de fracaso escolar poniendo recursos fuera del sistema y abriendo la puerta a una próxima privatización de los mismos y por otra se trata de medidas de *carácter propagandístico* para que la opinión pública vea que el gobierno de turno se preocupa por la educación. Pero este tipo de medidas no son de carácter estructural por lo que su eficacia es limitada. Las medidas estructurales, como la reducción del número de alumnado en las aulas o del número de alumnos/as que tiene que atender cada docente o las medidas de compensación social como la potenciación de los servicios sociales o las ayudas directas a las familias en riesgo de exclusión social no existen o son insignificantes.

2. Mientras, en una situación de agravamiento de la crisis económica como la que estamos comenzando a padecer, las medidas del gobierno central se destinan como ya viene siendo habitual a quienes más tienen: en muchas CCAA tanto el "cheque bebé" como la pretendida gratuidad de los libros de texto o el fomento de la compra de ordenadores para todas las familias independientemente de sus ingresos son tan injustos desde el punto de vista social que suponen la ampliación de la brecha social. La sustitución del sistema de becas por el de préstamos a los estudiantes ya ha sido también experimentada en otros países y supone un retroceso que dificulta el acceso a la universidad de los hijos e hijas de trabajadores. Es otra muestra más junto con la del endurecimiento de la selectividad y la política Universitaria en general de la introducción de políticas de índole neoliberal como la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Este tipo de políticas de gestión educativa ya han sido ensayados en países como Chile o en Europa con el modelo inglés, en el que los salarios de los profesores se vinculan a los resultados académicos de los alumnos

3. Se promueve que entidades privadas puedan gestionar los centros públicos; esto ya se está experimentando en ámbitos como el de la sanidad con el empeoramiento del servicio para los usuarios y peores condiciones laborales (precarización) para sus trabajadores/as. Es evidente que la gestión privada da prioridad al beneficio económico. Pero esta medida, que aparece en el Proyecto de Ley de Educación de Cataluña no tiene precedentes en el mundo educativo. En este sentido la Ley catalana aparece como pionera ya que instaura sistemas basados en la introducción de un modelo empresarial de gestión de la cosa pública: las escuelas deben buscar financiación por su cuenta, deben vender productos fabricados por ellos mismos para conseguir más fondos…Además de abrir esta nueva vía, la Ley también apuesta claramente por los centros privados concertados, estimulando una oferta que derivará más dinero público a centros gestionados por patronales privadas (la mayoría religiosas).

4. La promoción de un nuevo tipo de dirección y de gestión en los centros educativos: se trata de una tendencia que ya proviene de la LOPEGCE, época en la que el ministro Suárez Pertierrra ya comenzó el desmantelamiento de una de las mejores aportaciones del sistema escolar español: la elección del director o directora por parte de la comunidad educativa ha sido desmantelada progresivamente siendo sustituida en la actual LOE por un tipo de dirección de centro educativo vinculada a una profesionalización de la misma con vistas a instaurar en el Estado Español de un sistema de dirección piramidal, jerarquizado y vinculado a la obtención de resultados. La nueva competencia de las direcciones de los centros es la evaluación del desempeño del resto de profesorado a su cargo.

Este tipo de políticas de gestión educativa ya han sido ensayados en países como Chile o en Europa con el modelo inglés, en el que los salarios de los profesores se vinculan a los resultados académicos de los alumnos. Esta tendencia, de nefastos resultados en Inglaterra (en Escocia y Gales han resistido mejor los embates del neoliberalismo educativo) se está aplicando en Europa en países como Chequita o Hungría y otros países del Este de Europa: Curiosamente, en el portal educativo Eurydice- en el que se puede encontrar amplísima documentación comparada sobre los sistemas educativos europeos, se dice que en España y Portugal esa tendencia está en vías de aplicación, lo que hace suponer que esta información ha sido suministrada por los responsables ministeriales de turno.

5. La carrera profesional que se quería imponer en el Estatuto del Profesorado, paralizado ahora por el Ministerio de Educación, viene marcada por una competitividad basada en unas evaluaciones realizadas por el equipo directivo y/o por la Inspección. Este tipo de sistemas ya esbozado en la LOE se está implantando en algunas comunidades ante la previsión de que el citado Estatuto quede en nada por la falta de presupuesto del Ministerio para aumentar la cantidad económica de los sexenios. Las evaluaciones que plantean las administraciones permitirán establecer rankings, tanto del profesorado como de los centros, y fomentar la competitividad entre éstos y entre los propios docentes de cada centro: se generan así herramientas de control y dominio de las administraciones, ¿Quién se atreverá a criticar a un Directo o Inspector o Administración que deben evaluarle al día siguiente?

6. Se pone en marcha también una evaluación externa de los centros lo que conllevará inexorablemente el establecimiento de rankings en función de los resultados escolares. Una evaluación que servirá para dotar de más recursos a los que obtengan mejores resultados, y no a los que tengan más necesidades. Se trata de un instrumento clave para aquellos gobiernos que pretenden fomentar la elección de centros. La elección es un valor casi sagrado en los sistemas de mercado, por lo tanto, la elección escolar de parte de la demanda es algo que se intenta promover activamente en muchas de las reformas educativas neoliberales actuales. Sin duda, la mejor forma de potenciar la elección educativa consiste en hacer públicos los rankings de centros educativos, los cuales no son otra cosa que la ordenación del resultado de las evaluaciones educativas... Como veremos más

adelante, uno de los efectos más perversos de la evaluación docente y educativa se produce cuando ésta se destina al fomento de la competitividad entre centros y a sacralizar la "libertad de elección".

7. Otra tendencia que aparece en la Ley de Educación de Cataluña se refiere a la financiación de los centros educativos que ahora deberán buscar fondos a través de donaciones externas, de la venta de productos o de la publicidad, llegando a la posibilidad de endeudarse si no alcanzan fondos suficientes Así, se establece que los centros que cuentan con mejores resultados tendrán mejor financiamiento. La evaluación de las escuelas, de los docentes y de los alumnos se convierte en un dispositivo de gestión clave cuando se introducen fórmulas de financiamiento competitivo, ya que los estados necesitan conocer los resultados de las escuelas o del desempeño de los docentes para distinguir cuáles tienen que ser castigadas y cuáles compensadas.

8. En algunos casos como el inglés, el sueldo del personal docente es fijado en función de su productividad, la cual se deriva de los resultados de las evaluaciones. Este tipo de medida que pretende asimilar las escuelas y los resultados educativos a meros centros de producción se está aplicando ya en comunidades como Asturias donde una parte del profesorado está cobrando ya un concepto de productividad a cuenta de una próxima evaluación donde uno de los objetivos colectivos es el aprobar a un uno por ciento más de alumnos. Esto se utiliza en otras comunidades autónomas para defender este modelo perverso que introduce criterios propios de la empresa privada en la organización y gestión de la escuela pública. Pero en realidad, esta tendencia es aún marginal en Europa y allí donde se ha generalizado, como en el caso inglés ha traído como consecuencia la huida de los profesores que abandonan masivamente una profesión para la que no se encuentran candidatos.

Uno de los efectos más perversos de la evaluación docente y educativa se produce cuando ésta se destina al fomento de la competitividad entre centros y a sacralizar la "libertad de elección"

La aplicación de todas estas medidas en diferentes momentos y grados en las distintas CCAA están haciendo de forma que no se visualice la problemática global que padece la enseñanza pública en el conjunto del Estado, lo que hace que en cada territorio se luche por cosas puntuales perdiendo así la perspectiva del ataque frontal que se está tejiendo en torno a la escuela pública y sus trabajadores/as y que de ningún modo se debe obviar.

Pero todo esto que denunciamos no pasa sólo aquí: en el resto de Europa se están produciendo ataques similares a la escuela pública y a su profesorado. Y todo como consecuencia de la aplicación de políticas neoliberales promovidas por la UE, entre otros, que bajo la pretensión de mejorar la administración pública lo que hace es reducirla tanto en número de empleados/as como en presupuesto. Introducir modelos de gestión privada favoreciendo la estructura piramidal y la supeditación al jefe/a inmediato, con modelos de relaciones laborales basados en las adhesiones individuales que debilitan el trabajo colectivo y el sindical.

Sindicatos y organizaciones defensoras de una escuela pública calidad llevamos años intentando coordinar las luchas en el conjunto de Europa y como forma de coordinación hemos lanzado desde el Foro Social Europeo (reunido en Malmö el pasado septiembre) una movilización europea por una escuela pública de calidad.

Actualmente se está produciendo un relanzamiento de las luchas en el conjunto europeo. Como

decíamos al principio de este artículo, las luchas de los profesores portugueses en contra de la evaluación del desempeño han sacado a miles de docentes a las calles de Lisboa y de todo el país. Curiosamente, de las manifestaciones masivas, con 140 000 personas en la calle y una unidad sindical ejemplar ni se ha hablado en los medios españoles.

En el resto de Europa se están produciendo ataques similares a la escuela pública y a su profesorado

Las movilizaciones italianas sí han tenido algo más de repercusión, pero los análisis que han aparecido en la prensa poco han dicho sobre el proyecto de destrucción de la escuela pública italiana que el propio Berlusconi se ha propuesto liderar. Las huelgas generales y en los distintos ámbitos educativos están teniendo un seguimiento sin precedentes. La amenaza de destrucción de más de 100000puestos en la enseñanza parece que avivará aún más el conflicto.

Las movilizaciones en Francia, en Alemania y en otros muchos países europeos apenas son mencionadas en los medios tradicionales.

Pero en el caso del estado español, ni siquiera la masiva huelga realizada en Cataluña el 13 de noviembre o la ejemplar lucha del profesorado canario durante casi dos cursos han merecido atención social.

Romper las barreras de la incomunicación, difundir lo que ocurre y lo que puede ocurrir en un futuro cercano es una tarea insoslayable para quienes defendemos la escuela pública y rechazamos que los criterios empresariales acaben con un bien público como es la educación.

Referencias bibliográficas

Antoni Verger: *La propuesta de la evaluación docente: un análisis crítico desde la economía política de la educación.* STEI-i (Illes Balears) y Universidad de Ámsterdam (Holanda), publicado en www.suatea.org

Rosa Cañadell: *Como afecta la globalización a la educación.* El Viejo Topo 243
http://www.elviejotopo.com/web/revistas.php?numRevista=243

Richard Hatcher. Universidad Central England, Manchester *El sistema escolar de Inglaterra: ¿Lecciones para Cataluña?*
www.educationineurope.org.uk

Beatriz Quirós Madariaga. *El negocio de las competencias básicas.* Escuela 31 mayo de 2007.

Escuela pública: ¿gratuita?

Maite Pina Ledesma
Expresidenta de CEAPA

Cuando la enseñanza que imparte es para 'todos' sin exclusiones, la escuela es un servicio público. Pero sólo cuando el 'todos' que realiza la acción de enseñar y el 'todos' que realiza la acción de aprender es el 'pueblo', el mismo 'pueblo', entonces la escuela es una 'escuela pública' en el sentido pleno que hemos dado al concepto de 'público'
(I. Fdez. de Castro)

En enero de 1975 el Colegio de Licenciados y Doctores de Madrid aprobó la "Alternativa para la enseñanza" en la que se propugnaba una escuela pública, como alternativa a la escuela estatal. Esta diferencia entre pública y estatal, lo que marcaba era que el protagonista de la educación no era el Estado sino los actores sociales que actuaban desde lo público, entendiendo lo público como lo plantea Ignacio Fernández de Castro en **Escuela pública, democracia y poder** "*Cuando la enseñanza que imparte es para 'todos' sin exclusiones, la escuela es un servicio público. Pero sólo cuando el 'todos' que realiza la acción de enseñar y el 'todos' que realiza la acción de aprender es el 'pueblo', el mismo 'pueblo', entonces la escuela es una 'escuela pública' en el sentido pleno que hemos dado al concepto de 'público.*"

En ese documento del Colegio de Licenciados y Doctores se marcaban las características que debía tener la escuela pública, estas características se pueden resumir en cinco palabras: Científica, laica, democrática, única y gratuita.

Y ninguna de estas características puede ser entendida sin las otras cuatro, así que pasaré, brevemente, revista a estas características, para poder centrarnos en la de la gratuidad.

La Escuela Pública debe ser **científica**, es decir debe tener claro lo que su alumnado debe aprender y no tanto lo que la escuela debe enseñar Las distintas materias que componen el curriculum se pueden enseñar de diferentes maneras, pero la escuela debe asegurar que se aprenden.

El Derecho a la Educación es algo que nadie pone en duda, todos coincidimos en la importancia de este derecho, pero a lo mejor es hora de empezar a reivindicar, no sólo el derecho a la educación, sino también el derecho que nuestros hijos e hijas tienen al aprendizaje. Nuestros hijos e hijas tienen derecho a aprender, de una manera rigurosa y sistemática, los contenidos de las diferentes materias que conforman el curriculum.

A lo mejor es hora de empezar a reivindicar no sólo el derecho a la educación, sino también el derecho que nuestros hijos e hijas tienen al aprendizaje

Niños y niñas han de enfrentarse a la realidad que les rodea desde un plano intelectual, deben conocer esa realidad y preguntarse por ella; una escuela científica no es aquella que se limita a

"transmitir conocimientos", tiene que plantear preguntas y ayudar a sus alumnos y alumnas a buscar las respuestas a esas preguntas. Los niños, las niñas deben razonar, relacionar ideas, resolver problemas intelectuales.

Deben experimentar, equivocarse y corregirse. Es decir ser capaces de extraer conclusiones y llegar a conocer las leyes de la naturaleza.

Una escuela científica no es la que transmite conocimientos, es la que elabora conocimientos, es decir la que proporciona a su alumnado las herramientas necesarias para que cada individuo sea el protagonista de su propio aprendizaje.

En estos tiempos se habla mucho de la educación durante toda la vida, en esta idea hay un concepto de autonomía personal ante el aprendizaje, pero difícilmente llegaremos a esa autonomía si en nuestros primeros años no se nos prepara para ello. Si la escuela sigue siendo un lugar donde el profesorado habla y el alumnado escucha, difícilmente ese alumnado será capaz de enfrentarse solo al aprendizaje cuando no haya un profesorado que le enseñe.

La escuela tiene la obligación de conseguir que, durante la educación básica, cada alumno y alumna sea capaz de dotarse a sí mismos de un método personal y autónomo de conocimiento y de aprendizaje basado en los métodos científicos de investigación y conocimiento.

Dice Luís Gómez Llorente en su libro **Escuela Pública** "*Afirmar y defender la ciencia no solo implica reclamar la libertad de investigación, y del enseñante, sino también la libertad de pensamiento y la voluntad de estimular en el educando esta misma libertad de pensamiento: "¡Atrévete a saber!". Tal idea de la enseñanza no podía arraigar sino en una edad tolerante, y sólo puede justificarse en instituciones creadas para la tolerancia y no para el adoctrinamiento"*

Una escuela científica debe despertar en sus alumnos y alumnas el espíritu crítico, debe potenciar el pensamiento libre

Una escuela científica debe despertar en sus alumnos y alumnas el espíritu crítico, debe potenciar el pensamiento libre para que todas las opciones e ideas tengan cabida.

Esta posibilidad de potenciar el pensamiento libre nos lleva a la característica de que la Escuela Pública debe ser **laica,** porque en una escuela laica se da prioridad a las ideas, que son universales, frente a las creencias que no lo son. Una escuela laica asegura igualdad real de oportunidades a todos los alumnos y alumnas sean ricos o pobres, españoles o extranjeros, creyentes o no creyentes.

La escuela pública debe garantizar a toda la ciudadanía, desde la igualdad y la escrupulosa neutralidad, el acceso a un bien público de extraordinaria importancia como es la educación. La escuela pública debe ser laica por la propia definición del concepto "público", debe ser un servicio que se presta a toda la ciudadanía sin distinción de sexo, religión, ideología, posibilidades económicas,...

La Constitución Española en su artículo 27.3 dice "*Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones*", esto, que es un derecho fundamental, se convierte en un privilegio si sólo se garantiza para las familias cuyas convicciones morales y religiosas coinciden con aquellas de organizaciones que tengan firmados acuerdos con el Estado, esto es sólo las familias que quieran que sus hijos e hijas reciban formación en religión católica ven cumplido el derecho que les otorga el artículo 27.3 de la Constitución, en menor medida las familias que quieran formación en otras religiones (judíos, mahometanos y evangélicos), porque, si bien la religión católica es de obligada oferta en todos los centros, el resto de las religiones han de cumplir una serie de condiciones para hacer efectivos los acuerdos que

estas confesiones tienen firmados con el Estado (tiene que haber un número determinado de alumnos que la pidan para que se les ponga un profesor).

Pero ¿cómo hacen efectivo el artículo 27.3 las familias que practican religiones diferentes a las anteriores? ¿Y las familias que no practican ninguna religión?

Además hay una contradicción entre lo que proclama el art. 27.3, con lo que dice el art. 16.2 "*Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias*". Es difícil que si no tengo porque definirme en cuanto a mis convicciones, la escuela pueda saber que tipo de formación religiosa o moral tienen que dar a mis hijos. Y todos los cursos, en los centros, se reparte un papel en el que debo decir si quiero o no quiero que mis hijos asistan a clase de religión (católica), haciendo caso omiso al art. 16.2.

En una escuela laica tienen cabida todas las opciones de pensamiento, porque la escuela pública tiene que basarse en los valores democráticos de respeto y solidaridad que son la base de nuestro sistema de convivencia.

La escuela pública, debe ser un espacio de cohesión social en el que no se pueden admitir la segregación, ni la exclusión que puede derivarse de determinados adoctrinamientos. La escuela laica debe formar ciudadanos que sean capaces de respetar al máximo la libertad de conciencia.

La escuela pública debe ser **única,** es decir para todos y para todas, o lo que es lo mismo, una escuela comprensiva.

La escuela única es una escuela no discriminatoria, una escuela que asegure el principio de igualdad de oportunidades, aunque este principio, para que sea efectivo, no se debe circunscribir sólo a la escuela, pues no podemos caer en la ingenuidad de que unas mismas enseñanzas para todos y todas durante un periodo largo de tiempo, si no van acompañadas de unas políticas sociales que intenten erradicar desigualdades de origen, vayan a conseguir una sociedad más justa.

Una escuela única no es una escuela igualitarista, es una escuela que evita que, dentro de ella, se refuercen las desigualdades de origen de su alumnado.

José Domínguez en un artículo titulado **La igualdad: un concepto problemático en los debates educativos**, dice en referencia al igualitarismo en la escuela: "*Este tratamiento igualitario, idéntico, uniforme y homogéneo sería*

justo, si los educandos que acceden a la educación fueran idénticos, iguales y clones. Pero resulta que no hay dos educandos iguales ni genéticamente, ni culturalmente, incluso en el caso de que sean gemelos univitelinos y crezcan en la misma familia. Imponer lo mismo a los diversos no es un tratamiento justo ni igualitario. Es un tratamiento injusto, desigualador, discriminatorio, marginador y excluyente, sobre todo se si aplica el criterio de igualar por arriba las exigencias, sin tener en cuenta los distintos puntos de partida con sus carencias, limitaciones y discapacidades."

La escuela pública, debe ser un espacio de cohesión social en el que no se pueden admitir la segregación ni la exclusión que puede derivarse de determinados adoctrinamientos

La escuela única es la que rompe con una selección del alumnado, a edades más o menos tempranas, que tanto ha gustado en la educación"tradicional" de nuestro país. No hay más que pensar en esa exagerada alabanza que últimamente se hace del Bachillerato que se cursaba hace cuarenta años, olvidando que, en aquellos años, la inmensa mayoría de los niños y niñas abandonaban la escuela a edades muy tempranas y sólo algunos privilegiados, más que privilegiadas, llegaron a cursar aquel "fantástico" Bachillerato.

El concepto de escuela única se tiene más asimilado a Primaria que a la ESO, nadie se cuestiona la obligatoriedad de la Primaria, pero parece que se cuestione más en la ESO, será porque a fuerza de llamarla "eso", olvidamos que las siglas significan Educación Secundaria OBLIGATORIA, pues si es **OBLIGATORIA**, todos su alumnado debe tener posibilidades reales de alcanzar en un grado aceptable los fines y objetivos que explicitan el derecho a una educación básica de calidad. De otro modo, el carácter obligatorio dejaría de tener sentido. Si existe la obligatoriedad, es para hacer posible que todos los ciudadanos realicen los aprendizajes necesarios para una correcta inserción política, social, cultural y laboral, es decir, para una justa socialización

Por tanto, la escuela única no sólo debe acoger a todos y a todas, también tiene que aspirar a que todo su alumnado desarrolle al máximo sus aptitudes, la escuela única no se puede limitar a evitar el fracaso escolar, debe, obligatoriamente, conseguir el éxito escolar.

En la escuela única, es la escuela la que se tiene que adaptar al alumno, a la alumna y no al revés, así se evitarían opciones como la educación compensatoria, la garantía social…a lo único que llevan es a segregar determinados grupos de alumnos y alumnas que, ¿curiosamente?, suelen pertenecer siempre a grupos sociales determinados. Habrá que atender a las diversas necesidades e intereses de los alumnos, pero vistos de individuo a individuo y no como grupos sociales específicos.

La educación obligatoria no es sólo un derecho que nos reconoce la Constitución, sino también un deber que nos impone, por lo tanto, el estado tiene el deber de organizar el sistema educativo para que todos puedan disfrutar ese derecho; pero, éticamente, no puede establecer una etapa de educación obligatoria y, al mismo tiempo, hacerla selectiva

La escuela para todos y todas se debe flexibilizar, debe acompañar a su alumnado en el proceso de aprendizaje. La escuela tradicional y selectiva es una escuela jerarquizada, la escuela única debe ser una escuela dialógica, en la que el profesorado sigue al alumno, le exige según sus posibilidades, le enseña a partir de las experiencias del propio alumno y eso a cada alumno, a cada alumna dentro de grupos heterogéneos, es decir que la escuela única es la que educa desde y para la diversidad.

Una escuela que sea laica y única sólo puede ser **democrática**, si la escuela única debe adaptarse a su alumnado, tendrá que analizar que tipo

de alumnado tiene, (que lengua utiliza, que cultura le sostiene, que familia le acoge, que visión del mundo tiene…) y los resultados de ese análisis se deberá recoger en un documento que sea elaborado por la comunidad educativa en su conjunto y se tendrá que consensuar y no se puede hacer sin que participen activamente el profesorado, el alumnado y sus familias.

Una escuela es democrática cuando todos sus miembros establecen un diálogo que les permita tomar decisiones colectivas. Este diálogo no está hoy presenta en al escuela, debemos, toda la comunidad educativa, hacer un esfuerzo y reconstruir las relaciones de la escuela con la comunidad.

No es lo mismo una educación democrática que una educación para la democracia. Ambos conceptos son separables, dependiendo de lo que entendamos por democracia. En la concepción liberal, la educación para la democracia no tiene por qué ser ella misma democrática. Basta observar el empeño que ponen algunos que se autodefinen como demócratas liberales en defender una educación jerárquica, disciplinaria y autoritaria.

La participación no es sólo necesaria para garantizar la capacidad de decisión de quienes tienen intereses directos sobre la educación, sino que también es fundamental para abordar de manera más completa y adecuada la convivencia en el interior de los centros escolares. El personalismo en la dirección, la potenciación de los órganos unipersonales frente a los colegiados y el autoritarismo en la toma de decisiones, no constituyen vías adecuadas para favorecer la democracia, la participación y la convivencia en los centros escolares.

La democracia y la participación son valores educativos en sí mismos. Y los valores éticos sólo se aprenden practicándolos La formación de la ciudadanía, que constituye el principio básico de la educación obligatoria, requiere que la escuela constituya, en todos sus ámbitos, un escenario democrático. Es difícil enseñar democracia en una escuela gestionada autoritariamente.

La escuela única es la que rompe con una selección del alumnado

La escuela democrática debe ser capaz de gestionar los recursos de que le dota el estado, porque la última de las características con las que definíamos la escuela pública es que es **Gratuita** y debe ser gratuita porque debe partir del principio de igualdad de oportunidades, por lo que no puede haber privilegios que cierren la escuela a quien no tenga medios económicos

Puede extrañar que un artículo que se titula Escuela Pública ¿Gratuita?, empiece pasando revista a las características de la escuela pública, pero es que no se da escuela pública si no se dan todas sus características (científica, laica. única, democrática), porque no es posible, una sin las otras, y ninguna de las anteriores se puede cumplir sin una auténtica gratuidad

Si la escuela pública tiene que acoger a todos los individuos, ricos y pobres, españoles y extranjeros, mujeres y hombres…. debe ser gratuita y financiada por el estado. Si aceptamos escuelas no gratuitas, escuelas semigratuitas y escuelas gratuitas, estamos aceptando que cada individuo va a recibir la educación que se pueda costear, o mejor dicho, está recibiendo la educación que le puedan costear sus familias. Una Escuela gratuita financiada por el Estado garantiza una solidaridad social y asegura una justa redistribución de la riqueza realizada por el mismo Estado. La inversión en educación, en este concepto que venimos manejando, no depende tanto de las demandas de tal o cual sector, como de las necesidades sociales de cada momento, y la financiación y la gratuidad de la educación aseguran el cumplimiento real del derecho a la educación, al menos, en su etapa obligatoria.

Vemos por tanto que la escuela pública es la que responde a los inte-

reses públicos, es decir, de toda la sociedad y que sus características se interrelacionan de manera absoluta. Una escuela que no discrimina a sus alumnos por razón de sus creencias (laica), tendrá que adaptarse a ellos (única), pero también a la inversa, la escuela que se adapta a sus alumnos (única), deberá respetar, sin privilegios, las opciones ideológicas de todo su alumnado (laica). Y así podríamos seguir haciendo combinaciones de todas las características con las que, al principio de este texto, definíamos la escuela pública.

Si coincidimos en que el principio de igualdad de oportunidades es básico para el logro de una mayor equidad y justicia social, coincidiremos en que este principio de igualdad de oportunidades se asegura con un fuerte sistema educativo público.

Pero la educación es cada día más cara, si atendemos a los principios definidos como los propios de una escuela pública, cuando hablaba de escuela única entenderemos que dar a cada alumno lo que necesita requiere de fuertes inversiones, tanto en formación del profesorado, como en dotaciones de medios, humanos y de cualquier otra índole, a los centros. El aumento de años de obligatoriedad también supone más gastos, el estado se ha comprometido a tener en la escuela a todos los ciudadanos y ciudadanas de entre 6 y 16 años (con un margen de compromiso de hasta los 18 años en algunos caso) y eso supone un mayor gasto, que si la obligatoriedad fuera en tramos de edades más reducido. Y hay que tener en cuenta los tramos preobligatorios que favorecen que sea efectivo el principio de igualdad de oportunidades y no podemos olvidar las enseñanzas postobligatorias (Bachilleratos y Ciclos formativos).

La escuela se está mercantilizando y por mercantilización me refiero a que la escuela se está subordinando al mercado de trabajo y a los mercados de consumo. Los que defienden esta mercantilización se sustentan en la idea de que el mercado es un regulador más eficaz que el Estado o el sector público y parten de una interpretación intuitiva que ha ido creciendo, en el sentido de que las instituciones de carácter público son poco eficientes y que malgastan los recursos de la sociedad.

Una escuela es democrática cuando todos sus miembros establecen un diálogo que les permita tomar decisiones colectivas

Está de moda, o al menos lo estaba antes de que la crisis hiciera su aparición, hablar de mercados de futuro, es decir, aquellos contratos en los que las partes se comprometen a comprar o vender en el futuro un determinado bien (producto agrícola, mineral, activo, financiero o moneda) definiendo hoy la cantidad, precio y fecha de vencimiento de la operación. Pues en algunas ocasiones parece que la educación sea materia de estos mercados de futuro, escolarizo a mis hijos hoy, para que reciban una educación (producto) que en un futuro (fecha de vencimiento más o menos establecida), la educación recibida, le proporcione un puesto de trabajo (precio) que le resulte rentable.

Con estas premisas la educación se convierte en una fábrica de productores-consumidores. La escuela y la educación comienzan a tener como finalidad principal preparar mano de obra abundante y cualificada, porque esto es bueno para los individuos que podrán conseguir puestos de trabajo cualificados y buenos salarios para mejorar las condiciones de vida (vivienda, comida, ropa, salud, consumo) y también es bueno para el sistema productivo, consiguiendo esto, se consigue, al mismo tiempo, aumentar los consumidores y su capacidad de consumir.

Y no sólo se mercantiliza en relación a sus principales protagonistas, ella en si misma se convierte en un bien de mercado. Desde determinadas posiciones ideológicas se acusa a lo público de totalitario, en cuanto que limita el desarrollo de la iniciativa privada y la libre competencia. Para los

que defienden este punto de vista, la iniciativa privada (o "social") debería hacerse cargo de toda la educación, salvo de la de aquellos sectores que, por ser económicamente poco atractivos, no resultan rentables. Este planteamiento convierte, necesariamente a la escuela pública y gratuita en subsidiaria de la privada.

Por eso, además de decir que la escuela está mercantilizada también digo que se está privatizando, y no me refiero a que en determinadas zonas cada vez haya más escuela privada, que también; me refiero a que la escuela cada vez responde más a intereses privados, a intereses individuales.

Últimamente se está acuñando un término para definir la enseñanza básica y obligatoria: "servicio público educativo". La educación es un derecho, un derecho que nos debe garantizar el estado, hablar de servicio público educativo es hablar de algo que se ofrece a los ciudadanos sin importar quien lo ofrece y en que condiciones, los centros concertados ofrecen ese servicio con condiciones (un ideario que excluye a quien no lo comparte, por ejemplo), así esas condiciones permiten una selección de los "clientes" que utilizan ese servicio y permite a los "clientes" elegir determinadas opciones que se adecuan mejor a sus intereses (grupos de alumnos homogéneos, una supuesta mayor atención…), nuevamente planteamientos privados, individuales, frente a un planteamiento más general, más público.

Esta visión de la educación responde más a intereses individuales (privados), aunque sean compartidos por amplios grupos de la población. El discurso de que los "malos" estudiantes bajan el nivel de su grupo, alegando el derecho que tienen los "buenos" estudiantes a aprovechar el tiempo es un discurso privatizador, porque lo realmente público sería buscar los medios para que todos los estudiantes (los malos, los regulares y los buenos, signifique lo que signifique esta tipología) reciban una educación básica de calidad.

Me gustaría hacer un inciso para aclarar que yo por básica NO entiendo algo que, por elemental, tiene menos valor. Una educación básica es la que asegura a todos los niños y niñas los principios que la Comisión Internacional presidida por Jacques Delors en su Informe a la UNESCO "*La educación encierra un tesoro*" (Madrid, Santillana-UNESCO, 1996) en su capítulo 4 describe como *"Los cuatro pilares de la educación"*. Estos principios básicos son:

- *"Aprender a conocer"*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión.
- *"Aprender a hacer"*, para poder influir en el propio entorno.
- *"Aprender a vivir juntos"*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
- "*Aprender a ser"*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

Si el sector público asegurase realmente esa educación básica de calidad ¿Tendría posibilidades el sector privado de desarrollarse en aspectos que fueran más allá de lo superfluo o lo suntuario?, supongo que no, y por lo que llevamos visto en los últimos años, el desarrollo del sector privado en educación, viene precedido de un discurso de deterioro, más o menos cierto, de la escuela de titularidad pública

Es difícil enseñar democracia en una escuela gestionada autoritariamente

Y ahora vuelvo al título de este artículo **Escuela Pública ¿Gratuita?** Aclararé que una cosa es el concepto de escuela pública del que he hablado al principio de este artículo y otra bien distinta la escuela de titularidad pública a la que han asistido mis hijos y es a esa a la me referiré a partir de ahora.

Podríamos pasar revista a como se (in)cumplen las características de escuela pública (científica, laica, única, democrática y gratuita) en las escuelas de titularidad pública, pero me voy a centrar únicamente en el concepto de gratuita

Si por escuela gratuita entendemos aquella que está financiada por el Estado, aquí acabaría mi reflexión, la escuela de titularidad pública sí está financiada por el Estado, pero la educación de nuestros hijos no depende sólo de tener una plaza escolar gratuita.

Los contenidos curriculares que se estudian en el Sistema educativo español, vienen marcados en las Leyes educativas y se recogen en los libros de texto que es el único material que usa el profesorado, salvo honrosas excepciones. Y los libros de texto no son gratuitos, al menos en la Comunidad de Madrid. También en el tema de los libros de texto hay mercantilización y privatización. Hay una clara imposición del mercado (editoriales) haciendo creer que fuera de los libros de texto no hay conocimiento y es curioso que si pretenden ser la única, o casi la única, fuente de conocimiento que utilizan nuestros hijos e hijas, los libros de texto no estén en las Bibliotecas, en ocasiones, ni siquiera en las bibliotecas escolares.

La educación es un derecho que nos debe garantizar el estado, hablar de servicio público educativo es hablar de algo que se ofrece a los ciudadanos sin importar quien lo ofrece y en que condiciones

Parece que lo que no está en los libros de texto no se debiera aprender o dicho de otra manera, que nuestros hijos e hijas sólo aprenden si tienen libros de texto, a veces me he preguntado que pasaría si todos los padres y madres de un centro decidieran, un curso escolar, no comprar los libros de texto que les piden, porque ¿dónde está escrito que sea obligatorio comprar los libros? En muchos centros y durante muchos años se ha intentado paliar esta situación organizando préstamos de libros, a fin de que los alumnos de un curso aprovecharan los libros de los que habían utilizado los alumnos del curso anterior. Este tipo de iniciativas han sido organizadas por las AMPAS y han tenido más éxito en aquellos centros en los que el claustro de profesores ha participado activamente.

El mercado es inasequible al desaliento y algunas editoriales hacen, de curso a curso, pequeñas modificaciones en los textos, con lo que, en muchas ocasiones, los libros de texto que se compran para el primer hijo, no sirven para los siguientes. De esta manera el desembolso que las familias hacen en septiembre para comprar los libros termina siendo noticia todos los años, pero nadie lo remedia. Nuevamente priman los intereses privados sobre los públicos.

Pero en septiembre no sólo se compran los libros de texto, está el material escolar que supone un gasto inversamente proporcional al curso en el que escolarizamos a nuestro hijo/a. Me centraré en un colegio de Infantil y Primaria, mientras que un alumno/a de 6º tiene que comprar un par de bolígrafos, algún que otro cuaderno y folios (al tema de los folios volveré), un alumno/ a de infantil tiene que llevar una cantidad de material inmensa, lápices, pinturas de cera (blandas y duras), tijeras, papeles de diferentes tipos (charol, seda, cartulina,...), témperas de varios colores, pinceles... y folios, porque los folios son un recurrente de todos los cursos y tan acostumbrados están los profesores a pedir y las familias a comprar que no reparamos en el absurdo de determinadas situaciones, porque si en un colegio de trescientos alumnos se pide que cada alumno/a lleve un paquete de 500 folios (y aseguro que el ejemplo es cierto), el colegio empieza el curso con 150.000 folios, ¡qué ya son folios!. Así que nada más empezar el curso, la escuela gratuita ha hecho desembolsar a las familias una cantidad de dinero a tener en cuenta.

Al igual que con el tema de los libros con el material escolar también se están buscando soluciones alternativas, sobre todo en los cursos iniciales (Infantil y primer ciclo de Primaria). Es muy frecuente que en estos cursos las familias se organi-

cen para crear cooperativas de material, estas cooperativas tienen, a mi modo de ver, varias ventajas:

1. Se racionaliza el gasto, si nos juntamos todos podemos hablar con el profesor/a, del curso y ver las necesidades reales de material, no es necesario que cada niño/a tenga un sacapuntas, pues no lo van a usar a la vez todos. Si la cooperativa se mantiene de un curso para otro, hay determinados artículos que habrá que reponer, las tijeras que se hayan perdido o deteriorado por poner un ejemplo, pero no es necesario comprar cada año una tijera para cada niño/a.

2. Se tiene el mismo material para todo el alumnado (misma marca de pinturas de cera), evitando así las individualidades y acostumbrando a los niños/as a que el material es de todos y entre todos lo cuidamos.

3. Hay una mayor implicación de las familias en el centro al tener que gestionar un tema común que a todos nos interesa.

Y también tiene algunos inconvenientes:

1. Pensar que las familias pueden pagar y considerar material, todo aquello que se le ocurra al profesor/a del curso (puzzles, juegos, material para el patio,…).

2. No tener en cuenta la situación económica de cada familia a la hora de marcar la cantidad de dinero que hay que poner.

3. Considerar que la participación en la cooperativa de material es obligatoria y no voluntaria.

Pero el desembolso económico en la etapa de educación obligatoria y, supuestamente gratuita, no termina aquí. A lo largo del curso hay un goteo continuo de peticiones de dinero, para excursiones, para algún libro que hay que leer, para elementos para alguna fiesta (el gasto de calabazas en Halloween ha aumentado considerablemente en los últimos años), para…

A esto hay que añadir que cada vez mas alumnos/as, sobre todo en la secundaria obligatoria,

no llega a alcanzar los contenido mínimos exigidos para superar las asignaturas y las familias tienen que pagar clases particulares para subsanar las deficiencias de un sistema que obliga a los alumnos a estar en las aulas sin asegurar el aprendizaje mínimo de las materias, y vuelvo a decir lo que decía al principio de este artículo, a lo mejor es el momento de empezar a exigir el derecho, que nuestros hijo e hijas, tienen al aprendizaje.

Cuando el PP planteo su reforma educativa (LOCE), una de las cosas que eliminaba eran los ciclos en la educación secundaria obligatoria y una de las cosas que más ríos de tinta gastó, fue el concepto de promoción de los alumnos de un curso a otro, parece ser que el peor, o uno de los peores males de la educación en nuestro país, era que los alumnos pasaban de un curso a otro, dentro de los ciclos, sin tener todo aprobado. Así volvieron los exámenes de septiembre y así volvieron a tener sentido las academias que en tres meses conseguían lo que los centros educativos no habían conseguido en nueve ¿qué hacen las academias que no hacen los centros educativo?. La LOE modificó algunas de las situaciones que la LOCE hubiera cambiado, pero la promoción y la desaparición de los ciclos en la ESO no fue una de ellas.

La escuela de titularidad pública sí está financiada por el Estado, pero la educación de nuestros hijos no depende sólo de tener una plaza escolar gratuita

Me gustaría hacer alguna consideración sobre el tema de los ciclos. El concepto pedagógico de ciclo está sin estrenar en la práctica docente de la mayoría de las escuelas, de los profesores y de los textos escolares, porque "ciclo" ha llegado a ser un mero nombre vacío de significado. Y sin haberlo estrenado prácticamente, sobre todo en secundaria, se ha suprimido en esta etapa, no es que se potencie demasiado en primaria, pero al menos se mantiene, y se ha suprimido para volver a la antigua idea de curso.

La idea pedagógica que está detrás del concepto de ciclo se apoya en que no todos los alumnos logran la maduración psicológica el mismo año de la edad cronológica, ni tienen los mismos ritmos de aprendizaje. Pero en dos años pueden lograr esta maduración. Los contenidos a aprender son los mismos, pero las actividades son diferentes. Los ciclos pedagógicos son como los ciclos de las estaciones. Todos los años tienen primavera, verano, otoño e invierno. Pero esas cuatro estaciones son completamente diferentes cada año por los fenómenos que ocurren, aunque conserven un parecido.

Ahora el paso de un curso a otro dentro de un mismo ciclo no tiene ningún carácter de promoción. Es una repetición pura y dura, obligatoria para todos los alumnos, con los mismos contenidos y aprendizajes, con vistas a la consolidación, la profundización y la recuperación de los aprendizajes realizados en el primer curso. Lo que en cualquier proyecto intelectualmente complejo se considera un procedimiento de excelencia, los procesos iterativos por refinamiento sucesivo, en educación se desprecia. Los que han denostado y denostan la "promoción automática" dentro de un mismo ciclo tienen una idea absolutamente errónea del concepto pedagógico de ciclo.

Y además para evitar la "repetición", las familias tienen que hacer un desembolso económico que la escuela, podría y debería evitar

Y sigue el desembolso: y en muchas zonas, sobre todo en las ciudades, y en muchas situaciones, padre y madre trabajando fuera de casa, el comedor escolar es una necesidad por más que algunas veces, tal y como se aborda el tema por parte de la administración educativa, parezca que es un capricho y también el comedor hay que pagarlo. Hay que considerar que la obligatoriedad de la educación no se podría hacer efectiva, en muchos casos, si los niños y niñas no se quedaran a comer en el colegio y que ya va siendo hora de

que empecemos a exigir con contundencia los comedores escolares en los institutos, sobre todo teniendo en cuenta que, en algunas zonas, la oferta educativa está tan desperdigada que obliga a los alumnos a estar fuera de casa durante siete horas sin tomar más que un bocadillo a media mañana.

Y el desembolso que las familias vamos haciendo se puede ver incrementado si alguno de nuestros hijos o hijas, tuviera alguna dificultad ante el aprendizaje, valga de ejemplo la dislexia, el peregrinaje en busca de diagnóstico y el tratamiento, en la mayoría de los casos externo al centro, supone además de la lógica preocupación un desembolso económico que podría evitarse con mayor dotación de profesionales en los centros para que esos tratamientos pudieran hacerse en el centro; evitando, no sólo un gasto a las familias, sino también, y en este caso algo mucho más importante, primero que los niños y niñas tengan que desplazarse a otro centro para ser tratados y segundo que sólo sean tratados con eficacia, aquellos niños y niñas que tengan familias que se puedan costear un tratamiento externo.

Hay otro aspecto de la etapa obligatoria que debemos tomar en consideración, y son las actividades extraescolares. El tema de la conciliación entre la vida laboral y familiar es un tema que, últimamente, se debate en todas partes, pues bien, mientras el debate sea en torno a la vida de los adultos y no en torno a los derechos de la infancia, la mayoría de nuestros hijos e hijas deberán alargar su horario al finalizar las clases, para dar tiempo a sus familias a llegar, desde sus respectivos trabajos, al colegio de sus hijos. Y las actividades extraescolares suponen, nuevamente, un importante desembolso para las familias. Por más que desde las Apas se intente minimizar al máximo ese gasto, las actividades extraescolares raramente son gratuitas, y cuando lo son, en algunos casos los ayuntamientos organizan actividades en los centros, muchas veces chocamos con procesos administrativos que complican más que ayudan (actividades que se realizan en años naturales y no en cursos escolares, que empiezan más tarde que el propio curso porque se deben sacar a concurso y no se tienen en cuenta las fechas…).

La incorporación, cada vez mas amplia, de la mujer, de la madre en nuestro caso, al mundo del trabajo está haciendo que estas actividades extraescolares, que hasta hace unos años se reducían a alargar el horario de nuestros hijos e hijas a la salida de clases, están extendiéndose a los desayunos y a los períodos de vacaciones estrictamente escolares.

No quisiera dejar de apuntar un tema que, sin ser estrictamente necesario, sí se vende como si lo fuera. Y me refiero a la importancia de dominar un idioma y al auge de las nuevas tecnologías. Todos, las administraciones educativas incluidas, estamos de acuerdo en que el aprendizaje del inglés es sumamente importante, pero si es tan importante ¿por qué no vale sólo con la asignatura de inglés que se imparte en los centros?, ¿por qué, en muchas ocasiones, para aprobar el inglés hay que dar clases fuera del centro? Con el tema de la informática se vivió, hace unos años, un proceso parecido, parecía obligatorio mandar a los niños y niñas a clases externas para que dominaran la nueva disciplina. Pero en este tema nos han ganado nuestros hijos e hijas por la mano, ahora somos los adultos los que seguimos acudiendo a cursos de informática y ellos, en cuanto han podido acceder a un ordenador, saben más que nosotros.

Escuela pública: ¿Gratuita? Juzguen ustedes mismos.

La Educación Infantil pública, ¿un lujo para pobres?

Lourdes Quero López
Junta de Portavoces de Escuelas Infantiles y Casas de Niños
de la Red Pública de la Comunidad de Madrid

A lo largo de su historia, la Educación Infantil ha tenido que luchar para defender su identidad como etapa educativa, pero nunca antes las políticas economicistas de las administraciones públicas habían sido tan feroces. Las políticas neoliberales del gobierno de Esperanza Aguirre, la nueva normativa desarrollada junto con la incorporación a la red pública de un modelo privado, mucho más barato, pero sin las mínimas garantías de calidad, evidencian la clara intención de la Comunidad de Madrid de reemplazar el modelo de centro actual. Y es que nuestra administración autonómica considera que la magnifica Red Pública de Educación Infantil actual no es más que "Un lujo para pobres"

Hacemos un poco de historia

En 1986, el gobierno autonómico crea en Madrid una Red Pública que integra las traspasadas Guarderías del Ministerio de Cultura y del Instituto de Asistencia Social (INAS) y las recién denominadas Escuelas Infantiles y Casas de Niños, de titularidad municipal y de titularidad autonómica, mediante la firma de convenios entre ambas administraciones.

Esta red tiene sus orígenes en la lucha que mantuvieron los movimientos de renovación pedagógica y los movimientos sociales (especialmente asociaciones de amas de casa), durante los años 70, para que se crearan centros que acogieran a los niños y niñas, no desde un planteamiento asistencial y social sino de carácter educativo, que se ajustaran a las necesidades de las familias que viven en los pueblos o barrios, donde deberían estar ubicados, acogiendo a niños y niñas de 0 a 6 años.

Las señas de identidad que definen esta red desde el principio son:

El derecho del niño a la EDUCACIÓN y el respeto a sus necesidades, procurando un desarrollo armónico e integral

La calidad de la etapa de la educación infantil 0-6 años que, primero la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) y actualmente la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), define como la primera etapa del Sistema Educativo.

El apoyo a las familias para que puedan hacer compatible su vida laboral y la educación –cuidado de sus hijos.

Como Red de Educación Infantil ha gozado de un gran prestigio y aceptación entre las familias de nuestra comunidad, pues su calidad es contrastable. Calidad que ha sido posible debido a tres factores fundamentales:

Profesionales bien formados y comprometidos con la educación de los niños y con sus familias.

Ratios (número de alumnos por aula y número de profesionales por centro), que mejoraban en Madrid las normativas con respecto al resto del Estado.

Instalaciones de los centros con los servicios adecuados y suficientes para las necesidades de los niños y de los adultos.

En la Red Pública de Escuelas Infantiles y Casas de Niños coexisten centros gestionados directamente por la Consejería de Educación o por los Ayuntamientos y otros gestionados por cooperativas u otro tipo de empresas, sostenidas con fondos públicos, constituidas por grupos de profesionales de la enseñanza especializados en Educación Infantil. Todos pertenecen a la Red Pública y se rigen por los mismos criterios, con las mismas obligaciones y responsabilidades.

Hasta la publicación del actual decreto de financiación de la Consejería de Educación, la Comunidad de Madrid financiaba el 67 % del coste que fija por plaza y el 33 % restante lo pagaban las familias en concepto de cuotas. En el caso de los centros de titularidad municipal, este porcentaje quedaba repartido entre las dos administraciones implicadas, correspondiendo a la autonómica el 43% y a los municipios el 24%.

A pesar de estas condiciones favorables para el desarrollo de la educación infantil pública, comenzamos a ver peligrar la existencia de esta magnífica red con la "Reordenación de la Red de Centros Públicos", promovida por la administración autonómica que, bajo el paraguas de la rentabilización de los recursos, comenzó el ataque frontal y sistemático a este modelo.

Debido esta situación y en defensa de la calidad de la Educación Infantil, en el año 2000, nació la Junta de Portavoces de Escuelas Infantiles y Casas de Niños de la Red Pública de la Comunidad de Madrid, constituida por representantes de los distintos modelos de centros pertenecientes a la Red (Casas de Niños 0-3, Escuelas Infantiles 0-3, 0-4, 0-6 y Unidades de Infantil Independientes 3-6, hoy absorbidas por centros públicos de Infantil y Primaria) y de los distintos tipos de gestión que la conforman: directa, dependientes solamente de la C.M. o de Ayuntamientos, e indirecta, igualmente de C.M. o Ayuntamientos, con el objetivo de promover la lucha y la defensa del modelo de educación infantil 0-6.

La Educación Infantil, un derecho

La Junta de Portavoces, tal como se expone en el documento explicativo sobre el modelo, antes mencionado[1], entendemos la Educación como un proceso continuo a lo largo de toda la vida, partiendo del planteamiento de una Escuela que, como define la Comisión Internacional de la UNESCO, se basa en cuatro principios fundamentales: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.* Los primeros años de vida nos ofrecen la posibilidad de aplicar estos principios e iniciar estos aprendizajes que resultan transcendentales en la evolución posterior del individuo.

El Derecho de los más pequeños no se basa en ser "guardados". Tampoco significa ser escolarizados adelantando objetivos y aprendizajes propios de la Enseñanza Obligatoria

Consideramos que los niños y niñas no son proyectos de persona que hay que modelar. El crecimiento es un complejo entramado de interacciones entre los aspectos biológicos, sociales y afectivos en el que ellos y ellas desempeñan un papel activo y en el que el adulto ocupa un lugar fundamental para generar el clima de afecto y seguridad tan necesario para el óptimo desarrollo de todas sus capacidades.

El papel de la Escuela ya no es el de un espacio en el que sólo se transmiten conocimientos, sino un lugar para apoyar y potenciar los aprendizajes de los más pequeños. Trabajamos con niños y niñas que vivirán en una sociedad diferente por lo que es preciso considerar la Educación como un compromiso social para garantizar el bienestar de toda la ciudadanía.

Por todo ello, es necesario pasar de una percepción de la Educación, en este tramo de edad, entre los 0 y los 6 años, basada en cubrir las necesidades inmediatas o en preparar a los más pequeños para los aprendizajes futuros, a una intervención docente que nos lleve a valorar sus recursos y potenciales desde que nacen, planteándonos esta etapa con una entidad en si misma. En este sentido, abogamos por un modelo de escuela infantil 0-6, público y con los requisitos de calidad necesario para la educación de nuestros ciudadanos más pequeños.

El Derecho de los más pequeños no se basa, entones, en ser "guardados". Tampoco significa ser escolarizados adelantando objetivos y aprendizajes propios de la Enseñanza Obligatoria ya que al hacerlo así, estamos negando la gran riqueza de sus valores personales, privando a la primera infancia del placer del propio descubrimiento. Es quitarle un sentido que le es innato y que puede conducir directamente a un mal aprendizaje y al fracaso escolar.

En este sentido nos preocupa no solo la escolarización de los niños de forma cuantitativa, sino el nivel de calidad de los centros, lo que nos lleva a cuestionarnos la necesidad de intervenir en el caos actual que nos está impidiendo conocer la realidad de muchos recintos que, ni parten de estas premisas ni, por supuesto, reúnen las condiciones mínimas que estamos defendiendo.

El proceso de reordenación, iniciado en el año 2000, supuso principalmente, la pérdida del ciclo de 3 a 6 años en la mayoría de las escuelas donde existía, con el objetivo, según la administración educativa, de favorecer el aumento de escolarización en el primer ciclo, para dar respuesta a la creciente demanda, pero, tal como intuíamos y pudimos comprobar posteriormente, con claros fines economicistas. Al mismo tiempo, comenzó el lento pero sistemático, abandono de los centros públicos, al que hemos ido asistiendo a lo largo de estos años, abandono que desemboca en episodios como el del cierre de la Escuela Infantil Valle de Oro, a principios del año 2008, que aunque no fue la primera en desaparecer (anteriormente desaparecieron otras, como la E.I. El Caracol), si tuvo cierta repercusión mediática debido, fundamentalmente, a la torpeza con la que se realizó, obligando a familias y alumnos a cambiar de centro, en el mes de enero, con el curso ya comenzado, desplazándolos a otro centro ubicado a más de 2 kilómetros de distancia como única alternativa.

El proceso de reordenación, iniciado en el año 2000, supuso principalmente, la pérdida del ciclo de 3 a 6 años en la mayoría de las escuelas donde existía

Desde el año 2000, la Junta de Portavoces ha venido denunciando este proceso de deterioro, este ataque frontal a la Educación Infantil Pública. ¿Con qué objetivo se puede plantear un ataque tan flagrante al sector más indefenso de la sociedad? Con el único que se puede justificar: el abaratamiento de los costes, que las empresas privadas vean en éste sector un negocio rentable, olvidando la obligación que tienen las Administraciones, tanto la Comunidad de Madrid como los Ayuntamientos, de proteger y velar por el bienestar de los más pequeños.

Mariano Olmos Miguel, director del Patronato de Escuelas Infantiles de Móstoles, expone, de forma clara y concisa, este asunto en su artículo "LA EDUCACIÓN INFANTIL PÚBLICA NO ES CARA"[2], argumenta cómo la educación infantil no sólo no es cara, sino que cuesta lo que tiene que costar.

Este autor pone de manifiesto que este argumento falaz es el que con más insistencia esgrimen las Administraciones Públicas, lo cual les facilita el camino hacia la siguiente conclusión: la educación infantil pública no es sostenible, no se puede financiar algo tan caro, e incluso llegan a realizar afirmaciones, más reprochables aún, como que es un lujo.

Y sentada esta premisa concluyen con otra, la de que ha de evitarse el despilfarro y el lujo, convirtiendo el asunto en un debate perverso.

Olmos plantea, "…En este orden, es axiomático que la educación es un derecho fundamental de la persona y, si persona es todo ser humano desde el nacimiento, desde el nacimiento se convierte el ser humano en sujeto de este derecho. Nuestra Constitución lo tiene consagrado en el artículo 27.1 cuando dice que "*Todos tienen el derecho a la educación".* Por cierto, es recomendable echar un vistazo de vez en cuando al artículo completo y reflexionar sobre él. No tiene desperdicio. Por ejemplo en el punto 2. dice "*La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales".* Y el 5. dice que *"Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes".* Por cierto, no hay que olvidar que este artículo viene enmarcado en la Constitución Española en la Sección I. De los Derechos Fundamentales y De las Libertades Públicas.

Por lo tanto, la educación en general y la infantil en particular no puede ser calificada de cara o barata, ese es un plano de análisis meramente economicista y no debe analizarse en estos términos. Ese no debe ser el marco del debate. El planteamiento es que la educación infantil es necesaria para cumplir con este precepto constitucional en toda su extensión. Este debe ser el marco del debate, si quiere hacerse en serio."

La educación en general y la infantil en particular no puede ser calificada de cara o barata, ese es un plano de análisis meramente economicista

Continúa profundizando en este argumento a través del estudio comparativo entre un Instituto de Educación Secundaria público de la Comunidad de Madrid y una Escuela Infantil 0-6 de la Red Pública de la misma comunidad. Para ello, computa los diversos gastos con los que cuenta el instituto y establece que el coste anual de una plaza en un IES público es de 5.866.- €. Este precio no se publica, es decir, la Comunidad de Madrid no dicta anualmente ningún modulo de coste oficial en esta etapa educativa. Sin embargo, en Educación Infantil sí se publica.

Tal como se establece en el *"Acuerdo de 8 de febrero de 2007"*, que fija la cuantía de los precios públicos de los servicios de las Escuelas Infantiles (BOCM Nº 50, de 28 de febrero de 2007), *"El coste anual, sin amortización de la inversión, de una plaza en una Escuela Infantil pública es de 5.858.- € en el caso de las Escuelas Infantiles de gestión directa y de 4.686.- € en el caso de las Escuelas Infantiles de gestión indirecta."*

Estos datos sirven para negar la afirmación de que la Educación Infantil es cara. Para dejar de invertir en una Educación Infantil pública de calidad hay que buscar otro argumento. Ni siquiera el economicista vale por más que se repitan afirmaciones falsas.

Olmos finaliza su exposición planteando que, "…si los ciudadanos, que son quienes pagan los impuestos, reclaman de manera constante, sistemática e indubitada este derecho en abstracto, y lo hacen en concreto solicitando una plaza de escuela infantil pública de calidad año tras año, hasta la desesperación, ¿por qué este empeño contumaz de negársela?"

Porque, es evidente que la situación actual en nuestra Comunidad es de retroceso y pérdida de calidad en la Red Pública. La Comunidad de Madrid afirma que el modelo de gestión actual es insostenible e imposible de generalizar. La alternativa: implantar un modelo de gestión privado para toda la red.

Para llevar a cabo sus ajustes económicos, el Gobierno de la Comunidad no ha dudado en utilizar todos los recursos a su disposición, aprovechando el vacío que la Ley Orgánica de Educación (LOE) ha dejado, en cuanto a desarrollo normativo de la Educación Infantil.

Nos produjo gran pesar observar cómo, el Ministerio de Educación dejaba pasar la magnifica oportunidad que se abría para regular la etapa en todo el estado, dejando en manos de las comunidades autónomas la toma de decisiones con respecto a su regulación y desarrollo.

Esto ha permitido a la Comunidad de Madrid elaborar y aprobar la normativa, actualmente en vigor, que rebaja al mínimo los requisitos para los centros. Eso si, favorece la implementación del nuevo modelo de gestión que para la escuela infantil han diseñado.

Con el primer Decreto, 17/2008 de 6 de junio, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil, desaparece el Currículum en el primer ciclo (0-3), pero si aparece como finalidad del mismo "…dar respuesta a las necesidades de los niños y de sus familias con el fin de que estas puedan conciliar la vida familiar y la laboral". En cuanto al segundo ciclo se "primariza", es decir, se obvian las necesidades de los niños de esta edad y se pretende someter a los niños de 3-6 años a unos ritmos de aprendizaje y desarrollo que no les son propios, lo que supone un grave riesgo para el desarrollo armónico e integral de la personalidad del niño.

El segundo, 18/2008 de 6 de junio, regula los requisitos mínimos de los centros del primer ciclo de educación infantil 0-3 años. En la red pública ataca frontalmente la calidad de la atención los niños, puesto que aumenta la ratio (número de niños por aula), pasando de 16 a 20 niños por aula el grupo de dos años (Hay que tener en cuenta que, muchos niños de este grupo, cuando comienzan el curso tienen 18 meses), con un profesional, mientras que, en los países de la Unión Europea la ratio está en 1/13; Reduce el número de profesionales por centro: un profesional por aula y uno de apoyo cada 6 aulas. Hasta ahora contábamos con 3 profesionales, cada 2 aulas; Reduce e incluso hace desaparecer los espacios necesarios: despachos, cocinas, almacenes, biblioteca, sala de profesores, etc.; El espacio es insuficiente para los niños, puesto que establece 2 metros cuadrados por niño, mientras que en las recomendaciones de la red europea figuran como mínimo 7 metros cuadrados por niño.

Si con estos decretos no quedaban suficientemente claras las intenciones economicistas de la Comunidad de Madrid para todo su territorio, deroga la orden vigente 60/2000, que regulaba, mejorando, los requisitos mínimos de los centros pertenecientes a la Red Pública.

El último decreto publicado el 28 de agosto, el 134/2008, regula la financiación del primer ciclo de educación infantil y supone el último eslabón en la cadena para dar cobertura legal al modelo en gestación.

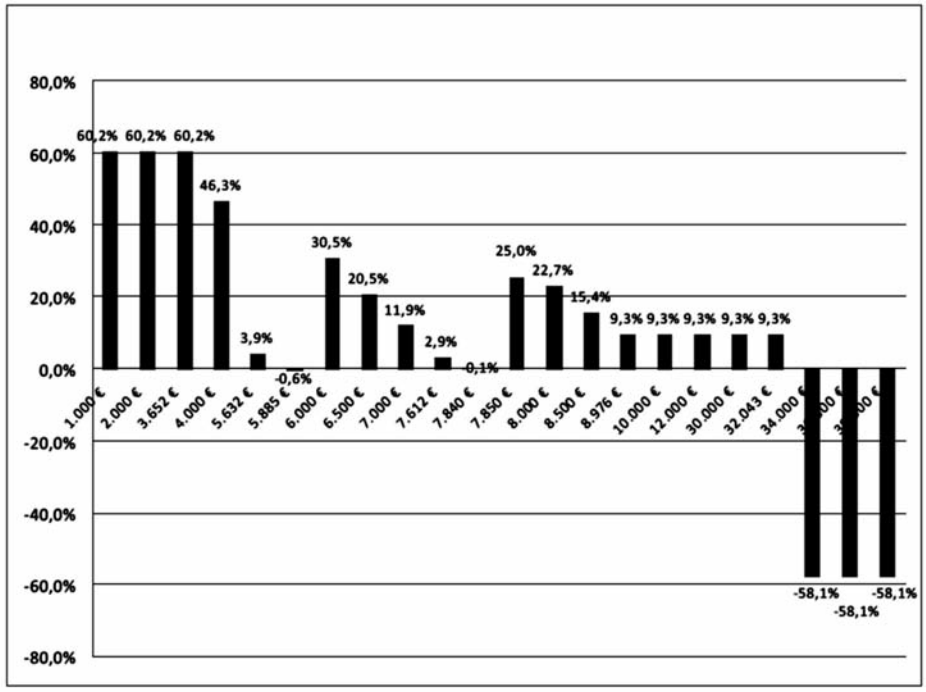
La importancia de la Educación Infantil 0-6 años, avalada por la comunidad científica y pedagógica internacional y que casi nadie discute en estos momentos, está basada en el conocimiento y respeto de las necesidades y ritmos de los niños de estas edades y en su forma de aprender. Los decretos de la Comunidad de Madrid no lo garantizan ni lo posibilitan. Y esto creará problemas en otras etapas educativas, eso si, será mucho más barato.

Lógicamente, y en consonancia con la política neo-liberal del gobierno autonómico, se ha produ-

cido un cambio en la aportación económica que hasta ahora realizaban las familias a los centros. En el Acuerdo de 10 de julio de 2008, se establecen las directrices para el cálculo de las cuotas en las escuelas infantiles y reflejan sus intenciones: pagará más el que menos tenga.

Por una parte, anula la gratuidad de las cuotas para las rentas más bajas y por otra, modifica la fórmula porcentual para su cálculo, que establecía el tramo progresivo de cuota en función de la renta per cápita, sustituyéndolo por tres tramos de precio constante, lo que conlleva una subida generalizada, con la perversa arbitrariedad de ser máxima para las rentas más bajas dentro de cada tramo. Curiosamente, reduce a la mitad la aportación para las rentas más altas.

Educación Infantil Pública de la Comunidad de Madrid: Porcentaje de variación del costo anual, incluido el comedor, en el curso 08-09 y el curso 07-08 en función de la renta per cápita familiar



Este efecto se ve claramente reflejado en la siguiente gráfica, extraída del "Informe comparativo entre las cuotas de educación infantil del curso 07-08 y el curso 08-09 en la comunidad de Madrid", realizado por FETE-UGT, donde podemos observar el incremento y la reducción de la cuota anual en función de la renta per cápita familiar.

Es obvio el esfuerzo económico que supone para las familias de menores ingresos e ilustra la injusticia de la norma, puesto que supone un incremento en la cuota de hasta el 60% para las rentas más bajas, entre 3.652 y 1.000€ per capita, mientras que supone una reducción en ese mismo porcentaje del 60%, en el pago de las familias con rentas de más de 36.000 € per capita, lo cual equivale a unos ingresos anuales mínimos de 108.000€.

En otras palabras, se incrementa el costo para las familias que menos tienen y se disminuye para las

que tienen más, al tiempo que se abaratan las inversiones y los gastos de gestión.

En las distintas reuniones que ha mantenido la Junta de Portavoces con la Consejería de Educación, así como en las explicaciones que, tanto la Consejera de Educación como de la directora General de Infantil y Primaria, han proporcionado a los distintos medios de comunicación, nos han sorprendido con declaraciones, en las que califican a este modelo como "continuista" del ya existente. Se olvidan mencionar que, actualmente, el 67% del presupuesto en los centros de la Red Pública lo aportan las administraciones públicas (Comunidad o Ayuntamiento, sólo comunidad o sólo ayuntamientos) y el 33% restante lo abonan las familias, con una fórmula (recogida en normativa) en la que cada una paga en función de sus ingresos.

En su nuevo modelo de gestión "pública", esto cambia sustancialmente, de manera que las empresas gestoras deberán realizar sus propuestas económicas a la baja, aunque en ocasiones sea temeraria, con el objetivo de reducir, cuanto más mejor, la aportación de dinero público.

Se incrementa el costo para las familias que menos tienen y se disminuye para las que tienen más, al tiempo que se abaratan las inversiones y los gastos de gestión

Este modelo aparece en los nuevos pliegos de concurso público para la gestión de una escuela infantil, que han entrado en vigor a lo largo del año 2008. Como ya mencioné anteriormente, parte de la Red Pública, la constituyen las escuelas de gestión indirecta, ya sean de titularidad municipal o autonómica. En cualquier caso, el acceso a este servicio se realiza a través de un concurso público regido por unos pliegos de condiciones, los cuales establecen las características del contrato, en cuanto a presupuesto, personal (número y titulación requerida), normativa de referencia, baremo para la valoración de los proyectos, etc.

Hasta ahora, la administración establecía un precio cerrado de contrato, que se correspondía con el importe del módulo aula/año, aprobado y publicado en el BCM anualmente, debiendo ajustarse las cooperativas o empresas licitadoras a este presupuesto para la gestión del centro durante el tiempo comprometido.

El baremo otorgaba el mayor porcentaje de valoración, dentro de la puntuación global, al Proyecto Educativo que para el centro pretendía la entidad gestora, seguido del apartado de personal, en el cual se valoraban los curriculums de los integrantes propuestos para el equipo de la escuela. También se valoraba el Proyecto de Gestión, en el cual se consideraba el planteamiento laboral (tipos de contratación, convenio colectivo a utilizar, reparto de funciones y tareas en la empresa, etc.) y el Proyecto Económico, en el cual debía detallarse el uso que se le iba a dar hasta el último euro del presupuesto, de manera que la trasparencia económica fuese total, puesto que se realizaba una revisión y ajuste a ese presupuesto 1 ó 2 veces al año, según dispusiera el titular del centro.

El presupuesto para los centros de gestión indirecta siempre ha sido menor que el de las escuelas de gestión directa, por lo cual la Junta de Portavoces ha reclamado, permanentemente a la Comunidad de Madrid, que equiparase económicamente ambos modelos. Pero ahora, nos encontramos con un modelo basado en unos pliegos de condiciones completamente diferentes, en los que se prima el aspecto económico sobre todos los demás, hasta el punto de constituir el 40% de la puntuación, mientras que el Proyecto Educativo representa, tan sólo, un 10%.

Este 40% se otorga en función del precio de la plaza que la empresa gestora establezca, considerando los distintos conceptos que debe recoger: escolaridad, comedor y horario ampliado.

El objetivo no es, como anteriormente, asegurar la transparencia del gasto de los fondos públicos, sino establecer la diferencia entre el coste que propone la gestora y el precio público, que se establece en normativa (y que antes hemos comentado), puesto que esta diferencia es la única aportación que recibirá de la administración.

La Educación Infantil siempre ha tenido que luchar para defender su identidad como etapa. En este momento nos toca defender también la subsistencia de este modelo de escuela

La perversidad del baremo es evidente, puesto que si propone un precio realista, adecuado al gasto que supone una plaza pública, será elevado y por lo tanto, no tendrá opciones de ganar el concurso. Por el contrario, si el precio es a la baja, lo que supone una aportación de la administración pequeña o, en algunos casos, inexistente, tendrán muchas posibilidades de ganar ese concurso.

La explicación quedará más clara si planteo un ejemplo: Partiremos del actual acuerdo de 10 de julio de 2008, para el cálculo de las cuotas en las escuelas infantiles, que establece los siguientes precios públicos:

- Comedor: 88€
- Horario ampliado: 11,80€ cada fracción de media hora, con un máximo de 6 fracciones
- Escolaridad:
  - Renta ≤ 5.885 € : 45 €
  - Renta > 5.885 € y ≤ 7.840 € : 90€
  - Renta >7.840 € : 135€

En una escuela de gestión indirecta con los pliegos anteriores, el costo de la plaza oscila entre 550 y 600€ al mes. Este precio se obtiene de dividir la cuantía del módulo aula, que la comunidad establece cada año, entre el número de niños. La aportación de la administración estaría en torno a los 400€ y el resto lo abonan las familias.

Con los nuevos pliegos, no existe un módulo aula/año, ni un precio cerrado, sino que se calculará para cada niño. Cada empresa planteará el precio que estime conveniente, por ejemplo, 300€, de los cuales 88 corresponden a comedor, 11,80 a horario ampliado y 200,20 a escolaridad. El pago que realiza la administración será la diferencia entre el precio público y el que establece la gestora:

- para un alumno con 45€ de escolaridad, 88 de comedor y 11,80 de horario ampliado, (total, 144,80€) la aportación de la comunidad de Madrid será de 155,20€.
- Si el alumno tiene una cuota de escolaridad de 90€ (resto igual), la aportación de la comunidad será de 110,20.
- Si es cuota máxima, 135€ y los demás conceptos iguales, la aportación será de tan solo 65,20€.

Es evidente que la aportación pública es muy inferior a la del modelo anterior.

¿Dónde está la **escuela pública** en este modelo?

Cabría preguntar ¿porqué un precio tan bajo, sólo 300€? La respuesta está en los propios pliegos: si se concursa con una precio bajo, se puede ganar el concurso. Si el precio es alto, será inalcanzable, puesto que se establece la fórmula para obtener la puntuación de cada oferta:

Px = 25 X (Oferta 1/ Oferta x)

Px: Puntuación resultante de la oferta en estudio

Oferta 1: Valor de la oferta más baja.

Oferta x: Valor de la oferta en estudio.

La oferta más baja siempre obtiene más puntos y será la beneficiada en el concurso por ello.

¿Cómo se puede sostener un centro con un precio tan bajo? Tal como queda expuesto a lo largo de este artículo, manejando varias claves:

- Aplicando el decreto 18/2008, que permite tener más niños por aula, reduce el número de profesionales y abre la posibilidad de "otros profesionales con la debida cualificación", es decir, con menor titulación y por lo tanto, con salarios más pequeños.

- Reduciendo gastos generales: suministros (calefacción, agua caliente, etc.) material pedagógico y fungible, alimentación, productos para la higiene de personas e instalaciones,...

- Haciendo uso de la posibilidad que brindan estos nuevos pliegos para que la entidad gestora realice "*...otras actividades educativas en las instalaciones del centro, dirigidas también a niños no matriculados en su centro y a sus familias,* y "*ampliar el horario de diez horas para los alumnos matriculados"*, cobrando por ello la cuota que mejor le parezca, siempre que esté especificada en el proyecto con el que se concursa.

No importa si se mantienen los mínimos parámetros de calidad exigibles a la educación pública, ni si los niños corren riego de "institucionalización" debido a una permanencia excesiva en un centro. Lo importante, tal como vamos comprobando, es abaratar el coste de la educación infantil.

De poco sirve el Proyecto Educativo en este modelo. Tampoco la formación y experiencia de los miembros del equipo de escuela, incluso el obligatorio Proyecto de Inglés (hablamos del primer ciclo, 0-3 años). Lo que prima es que le salga barato a la administración, que la gestora se ocupe de todos los gastos, seguros, acometidas de suministros, licencias, mantenimiento de las infraestructuras y dotaciones, adelantando dinero, si es preciso, para el salario de los trabajadores y estos otros pagos que se mencionan, pues para ello se exige en el concurso la demostración de la solvencia de la empresa gestora.

Todo esto se aproxima más al orden del día de un consejo de administración de cualquier empresa privada, que la puesta en funcionamiento de una escuela infantil pública. ¿Por qué? ¿Y los niños? , ¿Dónde quedan los niños?

El decreto 134/2008 ampara este cúmulo de despropósitos. En él se regulan los distintos modelos de financiación para centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos

El decreto 134/2008 ampara este cúmulo de despropósitos. En él, se regulan los distintos modelos de financiación para centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos, comenzando por modificar los porcentajes de aportación económica en el régimen de módulos. A partir de este decreto, las familias contribuirán con el 40% reduciendo la participación de las administraciones implicadas al 60% restante, que se hará efectivo con el 39% de CM y el 21% de los ayuntamientos.

Igualmente, regula el nuevo modelo de gestión para las escuelas con contrato de servicio público sin financiación a través del sistema de módulos, percibiendo, como ya hemos comentado, el precio establecido en cada caso en el propio contrato e ingresos adicionales de los usuarios correspondientes a servicios complementarios.

En este decreto se regula el uso de fondos públicos en instituciones privadas. Y llama poderosamente la atención, que estas estarán sujetas exclusivamente al régimen de módulos, es decir,

se aplica el sistema más "beneficioso" a la escuela privada pero se prevé el "imposible" para la pública. Con una salvedad: si el concierto lo realiza la C.M., podrá acceder a él cualquier institución privada, pero si se realiza a través de los municipios, entonces tendrá que demostrar, necesariamente, que no posee ánimo de lucro. ¿Se puede diseñar la normativa más a la medida?

En esta situación se encuentra la Educación Infantil en Madrid. Cada vez hay menos espacios para la reflexión sobre la labor educativa y se requieren más para entender el conglomerado de normas, pliegos, dineros,...que son necesarios para poderla desarrollar. Nosotros, los profesionales de la educación infantil, reclamamos el derecho de los niños y sus familias a una educación pública de calidad y el nuestro, como profesionales de la etapa de la vida más importante en el desarrollo de la persona.

Como dije al principio de este artículo, la Educación Infantil siempre ha tenido que luchar para defender su identidad como etapa. En este momento de nuestra historia nos toca defender también la subsistencia de este modelo de escuela, sea o no un "lujo" para nuestros niños, promoviendo iniciativas y movilizaciones en apoyo de esta etapa que está más viva que nunca.

¡POR LA DIGNIDAD
DE LA EDUCACIÓN INFANTIL 0-6!

Fuentes documentales y bibliográficas

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. (L.O.E.) (B.O.E. 4 de mayo)

Decreto 18/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten primer ciclo de Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad de Madrid. (BOCM, Nº 61 -12/03/2008- pp.15-18)

Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil. (BOCM, Nº 61 -12/03/2008)

Instrucciones de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria para el establecimiento de cuotas en Escuelas Infantiles y en Casas de Niños para el curso escolar 2008-2009.

Acuerdo por el que se fija la cuantía de los precios públicos para Escuelas Infantiles y Casas de Niños para el curso escolar 2008/2009. (BOCM Nº 168, de 16 de julio de 2008 pp.4-5)

Acuerdo de 8 de febrero de 2007, del Consejo de Gobierno, por el que se fija la cuantía de los precios públicos de los servicios de las Escuelas Infantiles y Casas de Niños-Aulas Infantiles para el curso escolar 2007/2008.

Instrucciones de la Dirección General de Centros Docentes para el establecimiento de cuotas en Escuelas de Primer y Segundo Ciclo de Educación Infantil y Casas de Niños para el curso escolar 2007/2008, de 11 de abril de 2007

Decreto 134/2008, de 28 de agosto, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la financiación del primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid. (BOCM Nº 214, de 8 de septiembre 2008)

Olmos Miguel, M. (2008). "LA EDUCACIÓN INFANTIL PÚBLICA NO ES CARA".Escuela Española, 3 de febrero de 2008

FETE-UGT, (2008). "Informe comparativo entre las cuotas de educación infantil del curso 07-08 y el curso 08-09 en la comunidad de Madrid" www.juntaportavoces0-6.blogspot.com

Notas:

1 www.juntaportavoces0-6.blogspot.com

2 Publicado en el periódico Escuela Española el 3 de febrero de 2008.

La "mercantilización profesional": la Formación Profesional virtualizada

Luis A. Cerrón Jorge
Profesor de Intervención Sociocomunitaria.
IES Jimena Menéndez Pidal. Fuenlabrada

Desde el mismo momento en que se concibe la necesidad de la formación en una profesión se hace desde el modelo de mercado en el que se vende la fuerza del trabajo, en este caso, con una cierta especialización, para sobrevivir. La FP no es sino una "mejora del producto" que se vende, una operación que hace que esa fuerza de trabajo se estructure de forma más coherente con las necesidades del "patrón" a fin de que éste pueda obtener un mayor beneficio, por mucho que en el momento actual el látigo de ese patrón se haya difuminado y la sirena de la fábrica y la propia fábrica nos las quieran vender como el mejor mundo posible.

Preliminares

El título de este texto es claramente una repetición. El ámbito de "lo profesional" cae de forma ineludible dentro de la economía de mercado. Aunque también es verdad que tanto los gobiernos, nacionales, autonómicos o municipales, responsables de la educación o el empleo, como los profesionales que desarrollan sus tareas en esos ámbitos, pueden ser más o menos resistentes al neoliberalismo y a sus secuaces (el pueblo andaluz de Marinaleda y su alcalde, Juan Manuel Sánchez Gordillo, son un buen ejemplo de ello). Vamos a ver en este texto que la Formación Profesional, que responde a los criterios de mercado, no ha hecho otra cosa en los últimos tiempos que profundizar en las posibilidades de "mercantilización", reduciendo el margen de maniobra de "los resistentes".

Como ya apuntábamos más arriba, ya desde el mismo momento en que se concibe la necesidad de la formación en una profesión se hace desde el modelo de mercado en el que se vende la fuerza del trabajo, en este caso, con una cierta especialización, para sobrevivir. La FP no es sino una "mejora del producto" que se vende, una operación que hace que esa fuerza de trabajo se estructure de forma más coherente con las necesidades del "patrón" a fin de que éste pueda obtener un mayor beneficio, por mucho que en el momento actual el látigo de ese patrón se haya difuminado y la sirena de la fábrica y la propia fábrica nos las quieran vender como el mejor mundo posible (¿recordáis la aparición de la empresa Acciona, que más parecía una ONG de ecología que una empresa de construcción?). De forma burda, podríamos cerrar ya el artículo, pues todo lo que se diga no será más que la constatación de una verdad. Sin embargo, para que se produzca el conocimiento es necesario desgranar esa verdad y aportar, si quiera sea humildemente, un granito de arena a todo lo que rodea la FP.

Mirando por el retrovisor

La FP que conocimos los de nuestra generación, aquella que se hacía en institutos o colegios después de la EGB, como la salida para los que no eran "buenos estudiantes" –todos recordamos lo de "si vales para estudiar, a BUP, y si no, a FP"–, fue modificada completamente a partir del cambio educativo que supuso la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 1990 (LOGSE).

Desde entonces se inició un camino de transformación de la formación "en los oficios" orientada a la formación en "competencias", con la intención de ir estructurando un sistema lógico que aunara los diversos sistemas relacionados con lo que los británicos llaman el *training*, a saber, formación ocupacional, continua y reglada. La transformación más evidente para cualquiera fue la supresión de aquellas materias comunes que existían en la FP, que duraba 5 años, y que hacían de los centros una amalgama de asignaturas como Historia, Lengua o Matemáticas junto a las propias de las diferentes especialidades. Primero fueron los Módulos Experimentales y posteriormente se pasó a lo que hoy conocemos como Ciclos Formativos.

Todo nuestro Sistema de Cualificaciones Profesionales, la legislación que lo ha creado, sus principios inspiradores, sus objetivos, su estructura…, no son otra cosa que una copia del que los británicos empezaron a elaborar a partir de la década de los '80 del siglo pasado. Ese proceso tuvo su punto álgido en 1986 cuando se hace público el informe *Review of Vocational Qualifications in England and Wales* y la posterior elaboración por parte del gobierno británico del *Working Together Education and Training*, creándose el Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales como respuesta a la necesidad de los empleadores de encontrar profesionales no que pudieran demostrar conocimientos, sino que pudiesen mostrar habilidades en situaciones laborales específicas, tal y como nos recuerda Blas (2007)[1].

La teoría del "capital humano" no es otra cosa que entender la FP como una inversión que se hace para mejorar el precio al que vendes la fuerza de trabajo

Desde un punto de vista histórico e incluso pedagógico, podríamos decir que la educación, independientemente de los contenidos concretos de la misma, se ha apoyado en muchas ocasiones en conceptos globalizadores (como concepto pedagógico), facilitando el desarrollo integral del alumno, es decir, su aprendizaje para la vida. Esto ha impregnado, durante mucho tiempo, la formación profesionalizadora. Sin embargo, los nuevos requerimientos de empleo de la empresa y el desarrollo del modelo neoliberal de mercado y la extensión del mismo que se ha venido en llamar globalización, ha creado la idea general, auspiciada por los teóricos del modelo, de que la formación profesional debe explicarse desde la teoría del "capital humano", que no es otra cosa que entenderla como una inversión que se hace para mejorar el precio al que vendes la fuerza del trabajo. Muy lejos del concepto de educación que nos enseñaron en las facultades de Pedagogía y Psicología, ¿no? Este es el fundamento del movimiento que se inició en el Reino Unido en los '80 y que copiamos nosotros diez años después, inaugurando una forma de entender la formación profesional que continúa hoy en día.

Por este motivo fundamental, la formación profesional, tal y como hoy la conocemos, no obedece ya a los planteamientos propios de la Educación y la Pedagogía, pues se ha salido completamente de la concepción en la que profesor y alumno comparten un espacio de crecimiento personal, emocional, madurativo en última instancia. Los que diseñan los programas formativos, los curricula de la formación profesional, ya no son pedagogos o psicólogos asesorados por profesionales de los diferentes sectores, sino que nos encontramos una situación en que los sistemas de FP están regulados por gestores de conoci-

miento para el desarrollo de las competencias en un puesto de trabajo concreto, determinado por la estructura de mercado, que es lo mismo que decir por intereses que van más allá de los que los que pretenden formarse en un determinado ámbito. El proceso de Bolonia, o construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, solamente viene a concretar cómo este camino emprendido en la formación profesional ha calado también en la universidad, en vez de ser la FP la que fuese permeable al carácter multidisciplinar y preguntón que debiera caracterizar "lo universitario" para lograr lo que Wagensberg llama muy acertadamente, "el gozo intelectual"[2].

Al fin y al cabo esto no es otra cosa que un hito más en el camino que ya se inició con la Ley 51/1980, Básica de Empleo, que señalaba como objetivo prioritario de las políticas de empleo el mejorar "la transparencia del mercado de trabajo" mediante acciones de formación y orientación profesional, tal y como señala en su preámbulo la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y la Formación Profesional.

> *"Una de las críticas que tradicionalmente se ha hecho a la universidad es que vive de espaldas a la realidad sociolaboral. Las autoridades universitarias insisten, para solventar este problema, en la necesidad de aumentar la vinculación entre la empresa y la universidad, pero las voces críticas sólo ven en este hecho otra muestra más de la mercantilización y de la privatización del sistema universitario público… ¿Quién tiene razón?"*

Este texto de Batalla (2008)[3] que continúa pidiendo tiempo para responder a la pregunta de si Bolonia es un proceso positivo o negativo, es un ejemplo claro de cómo socialmente se construye un discurso aparentemente equidistante, como si nadie tuviese datos o teorías válidas que exponer para analizar el estado actual de la cuestión en la educación en general y en la universitaria en particular. Lo mismo podemos encontrar en las opiniones generales sobre la formación profesional. Por supuesto que podemos explicar quién tiene razón, pero es evidente que eso supone un planteamiento político, y por tanto ético, de partida. Y que nos acusen de marxistas, o de lo que quieran.

Los sistemas de FP están regulados por gestores de conocimiento para el desarrollo de las competencias en un puesto de trabajo concreto, determinado por la estructura de mercado

La Formación Profesional, hoy

En cualquier caso, para poder entender los diferentes aspectos de la FP, primero debemos entender cómo está diseñada.

Como es habitual en los procesos legislativos en diferentes ámbitos, en el caso de la FP se empezó la casa por el tejado. Desde la aprobación de la LOGSE, su ordenación se hizo aprobando reales decretos sobre los títulos de las diferentes especialidades, llamados a partir de entonces ciclos formativos dentro de una determinada familia profesional. Así, por poner un ejemplo cercano a nosotros, la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad se componía de tres Ciclos Formativos de Grado Superior, a saber, Integración Social, Animación Sociocultural y Educación Infantil. A todos ellos, como al resto de ciclos formativos de grado superior se accedía después de haber terminado el bachillerato o lo que el Ministerio de Educación determinase en ese momento como equivalente. Un tiempo después se incorporaría el título de Atención Sociosanitaria como ciclo formativo de grado medio de esta familia profesional. Todo este proceso se realizó en las diferentes familias profesionales.

Para entender mínimamente la formación profesional hay que acudir a la normativa que le da

sentido, a saber, la Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP) y el Real Decreto 1538/2006, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, sin menosprecio de los diferentes reales decretos que establecen los títulos de formación profesional y los decretos de las diferentes autonomías que estructuran los currículos para cada territorio, amén de la legislación laboral y relacionada con la formación ocupacional y continua, que no nos ocupa en este artículo. No es nuestro ánimo desmenuzar la legislación, sino simplemente aclarar unos cuantos conceptos clave para entender la formación profesional en toda su extensión y que el análisis posterior sea más comprensible.

Empecemos por el concepto de CUALIFICACIÓN PROFESIONAL que encontramos en la citada LOCFP:

> *"…conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral".*

Por otro lado, y siguiendo con la misma referencia, podemos definir el concepto de COMPETENCIA PROFESIONAL:

> *"…conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo".*

Las competencias profesionales se expresan de forma operativa en lo que podemos llamar ESTÁNDAR DE COMPETENCIA (o realización profesional, que es el término que se usa en la mayoría de los títulos de formación profesional vigentes). Podemos definirlo como[4],

> *"…enunciado que expresa las acciones o comportamientos esperados en las situaciones de trabajo, así como los resultados esperados de las mismas".*

Estos estándares de competencia, como nos recuerda Blas (2007), no suponen una descripción de capacidades subyacentes, transversales o medios actitudinales o procedimentales para conseguir la competencia a la que hacen referencia, sino que solamente expresan el comportamiento y resultado, que se ha establecido mediante un exhaustivo análisis de los procesos de producción.

Los estándares de competencia se agrupan en UNIDADES DE COMPETENCIA, que podemos definir, siguiendo a Blas (2007), como,

> *"…un conjunto agregado de estándares de competencia que tienen reconocimiento y significado en el empleo. Recibe la denominación de unidad porque constituye la mínima competencia que puede acreditarse y certificarse".*

Cuando hablamos de la formación profesional en los centros educativos, nos referimos generalmente a Títulos que establece el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y que desarrolla curricularmente bien el propio ministerio para las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, o las consejerías de educación de las diferentes Comunidades Autónomas para cada territorio. Así, la formación profesional basada en competencias lo que hace es asociar unidades de competencia con MÓDULOS PROFESIONALES, independientes entre sí, y reúne esos mismos bajo el paraguas de un TÍTULO DE FORMACIÓN PROFESIONAL, bien de grado medio, si está en un nivel 2 de formación, o de grado superior si está en un nivel 3. Esta estructura modular permite establecer diferentes títulos que den cuenta de las diferentes cualificaciones profesionales que se encuentran en el Catálogo

El Espacio Europeo de Educación Superior solamente viene a concretar cómo este camino emprendido en la formación profesional ha calado también en la universidad

Nacional de Cualificaciones Profesionales. Así, una persona que quiera acreditarse para que se le reconozca una cualificación profesional, es decir, que el organismo correspondiente pueda emitir un informe de su idoneidad para el desempeño de determinado trabajo, podrá hacerlo, bien presentando ciertos requisitos laborales, aún no establecidos por los organismos educativos ni laborales, o bien presentando un determinado título. Es decir, que los títulos formativos que se imparten en centros educativos (fundamentalmente IES), solamente son la forma de acreditar una cualificación.

El gigante tragón del capitalismo hurga en sus propios efectos y concluye que debe formar a los ciudadanos de forma práctica para que puedan ayudar a producir más capital, ergo más plusvalía para el "dueño"

Por otra parte, las competencias personales y generales, con carácter transversal, como son la competencia lingüística o la solución de problemas, se supone que son adquiridas en la formación reglada y obligatoria, que es, en cualquier caso, un requisito para acceder a la formación profesional en centros educativos. Así, sin menosprecio de la preocupación didáctica generalista que podamos tener los profesionales de la educación en formación profesional, ésta no incluye esas competencias generalistas que se supone que preparan "para la vida" pues se centra en las competencias que preparan "para el puesto de trabajo", que ya asumimos como central en el modelo económico en el que estamos sumidos.

El análisis

La Formación Profesional, a pesar de recibir en su desarrollo toda la historia de la transmisión del conocimiento práctico del maestro al aprendiz de un oficio, nace en el contexto actual y tal y como la venimos conociendo en las últimas décadas, como consecuencia directa del modelo de producción reinante, tal y como ya hemos comentado. El modelo neoliberal produce como resultado de su eterna digestión de la fuerza del trabajo, una ingente cantidad de dificultades, una de las cuales es el paro (estructural, lo llaman). Con un ánimo casi escatológico, el gigante tragón del capitalismo hurga en sus propios efectos y concluye que debe formar a los ciudadanos de forma práctica para que puedan ayudar a producir más capital, ergo más plusvalía para el "dueño", y, de paso, convierte el propio proceso formativo en un entorno rentable económicamente al vincularlo a la empresa privada (son sabidas las trabas que la propia administración de la Comunidad de Madrid pone al alumnado del ciclo formativo de Integración Social para realizar la Formación en Centros de Trabajo –conocidas como "las FCT"– en centros propios, mientras bendice sin ningún problema que se realice en centros privados que se dedican al mismo sector productivo). De hecho, la propia Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, establece, en su artículo 6, puntos 2 y 3, la colaboración de las empresas:

> "2. La participación de las empresas y otras entidades en el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional se desarrollará, entre otros, en los ámbitos de la formación del personal docente, la formación de los alumnos en los centros de trabajo y la realización de otras prácticas profesionales, así como en la orientación profesional y la participación de profesionales cualificados del sistema productivo en el sistema formativo.
>
> 3. Para identificar y actualizar las necesidades de cualificación, así como para su definición y la de la formación requerida, se establecerán procedimientos de colaboración y consulta con los diferentes sectores productivos y con los interlocutores sociales".

Un suculento bocado. Al fin y al cabo, la propia FP es una respuesta a las necesidades del mercado

laboral, tal y como señala la citada ley orgánica y tal y como refleja el propio sistema de cualificaciones que tenemos en España. Fue en la firma del AES (Acuerdo Económico y Social) de 1984 donde se expresó el fracaso de la formación profesional reglada y ocupacional y donde comenzó el proceso de análisis del mercado laboral para acomodar la FP al mismo (Reina, 2000)[5], creando, para todo ello, el Consejo General de la Formación Profesional, organismo donde están representadas las comunidades autónomas, las empresas y los sindicatos mayoritarios, y donde se echa en falta la presencia de los cuerpos de profesores especialistas en los diferentes ámbitos profesionales. Otra forma de desvincular la formación de la pedagogía y centrarla en los procesos relacionados con los recursos humanos.

Esta presencia de la empresa privada está abierta no solamente desde el propio nacimiento de la FP basada en competencias, sino que su ordenación administrativa también la contempla. Si consultamos el Real Decreto 1558/2995, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros Integrados de formación profesional[6], encontramos que la administración laboral podrá autorizar la creación de centros integrados de titularidad privada previa autorización de la administración educativa. Considerando que la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a lo largo de la vida profesional puede ser realizada por los centros integrados, se abre la veda a que se autoricen no solamente para impartir la docencia sino para certificar la experiencia que conduce a la cualificación. Además, teniendo en cuenta que los centros integrados incluyen las acciones formativas relacionadas con la inserción y reinserción laboral de los trabajadores y la formación permanente de los trabajadores en activo, la tajada para la empresa privada es extraordinariamente mayor que lo que suponía simplemente lo que conocemos como formación reglada: subvenciones, posibilidad de formar a tus propios trabajadores a costa del estado, etc.[7]

Por otra parte, uno de los requisitos clave de las unidades de competencia es, como hemos apuntado antes, que tiene que corresponderse con un "rol de trabajo, presente o futuro, que tenga sentido para los expertos y organizadores del sector correspondiente" (Blas, 2007). Dicho de otra forma, a un mercado de trabajo basura que precariza al trabajador para obtener un mayor beneficio a costa de su salud, su vida y su vivienda (¿quién ha pagado la factura de la crisis económica de 2008?), le corresponderá entonces, por pura lógica, una estructura formativa basura, precarizadora. Resulta evidente que dicho así parece muy burdo y que se hace todo con un gran descaro, pero ese efecto en el lector se debe a que primero hemos expuesto la conclusión, sin entrar en el detalle del proceso mediante el que se descubre la maniobra. Por supuesto, los "poderes fácticos" no van a mover un dedo sin tener cubiertas las espaldas legalmente (las leyes que organizan la formación profesional no levantaron mucho revuelo en comparación con las movilizaciones contra la LOCE o por la situación de la educación en la Comunidad de Madrid, por poner un ejemplo) ni van a exponer un sistema incoherente o que "se venda mal". Todo resulta perfectamente medido. Todo queda atado y bien atado desde el mercado. Y además nos siguen vendiendo la idea de que es la mejor de las formaciones posibles para el mejor de los mundos posibles: el neoliberal.

A un mercado de trabajo basura que precariza al trabajador para obtener un mayor beneficio a costa de su salud, su vida y su vivienda, le corresponderá entonces, por pura lógica, una estructura formativa basura, precarizadora

Como consecuencia de todo esto, se constata que es el ámbito privado empresarial el que debe exponer cuáles son los elementos

constitutivos de las cualificaciones requeridas por ellos mismos como empleadores, tal y como encontramos en la legislación vigente[8]. Aparecen inmediatamente varias cuestiones: si el estado también es empleador, ¿por qué no se cargan las tintas en que sea el estado el que determine las necesidades sociales de formación de los futuros profesionales?; ¿quién nos asegura que si es la empresa la que decide las competencias técnicas de los profesionales, por qué no va a ser la empresa la que decida las competencias personales para la vida de los ciudadanos que se aprenden en la educación obligatoria, habida cuenta del papel central del trabajo en las sociedades capitalistas? El margen de maniobra de los estados es cada vez más reducido para dejar paso al capital, como nos recordaba Petrella (1997)[9]. Orwell se equivocó en la presentación de un Gran Hermano gubernamental en lugar de empresarial.

Quién nos asegura que si es la empresa la que decide las competencias técnicas de los profesionales, por qué no va a ser la empresa la que decida las competencias personales para la vida de los ciudadanos que se aprenden en la educación obligatoria, habida cuenta del papel central del trabajo en las sociedades capitalistas

La definición de competencia profesional a la que antes aludíamos, que encontramos en la citada Ley Orgánica de Cualificaciones y de Formación Profesional (LOCFP), muestra de forma precisa lo que hemos indicado: el hecho de que la propia FP debe ser la respuesta a las necesidades de la producción. Resulta por ello evidente por qué en las últimas reordenaciones de los títulos formativos encontramos módulos formativos con las sugerentes denominaciones de "Iniciativa emprendedora", en lugar de otros que bien podrían llamarse "Solidaridad obrera", o "Participación colectiva" por poner un ejemplo[10]. Leyes que animan, como es lógico desde la óptica del capital, a fomentar la creación de plusvalías y beneficios en lugar de situarse éticamente en el mundo desde un espíritu "empático" en lugar de desde un "espíritu emprendedor", que es lo que dice la ley.

Si miramos con más atención la lógica del sistema de formación profesional basada en competencias, con esa vinculación entre estándares de competencia y mínimas unidades de competencia acreditables, encontramos que esta forma de entender el aprendizaje de las profesiones es completamente coherente con el modelo fragmentado que impone el mercado. Dividir los aspectos formales de la vida social en trocitos impide la visión de conjunto, el análisis global de esa misma vida social imposibilitando el control real de tales aspectos, más allá del control virtual que creemos tener por ser ¿partícipes? de una democracia. Se desintegra así la capacidad social de enfrentamiento a los verdaderos problemas, lo que podríamos llamar "resistencia". La formación no escapa a ese atenazamiento. La fragmentación de las competencias profesionales en minúsculas realizaciones que expresan lo que se supone que un trabajador cualificado "debe saber hacer", permite deslocalizarlas de un entramado coherente de formación, de manera que, al ser susceptibles de ser "acreditadas" por la agencia correspondiente, pueda el aprendiz recolectar esos estándares de competencia de diferentes espacios formativos o laborales para alcanzar la soñada unidad de competencia, que es la "mínima competencia que puede acreditarse y evaluarse", y alrededor de la que gira el sistema formativo de la formación profesional. Se le despoja así de valor social, de valor comunitario a la propia formación.

Todo lo dicho hasta ahora no es más que una aplicación concreta de las acertadas afirmaciones que hace Cascante (2005)[11] cuando explica cómo

el modelo educativo neoliberal hace funcionar la política educativa alrededor del concepto de "cuasimercado", convirtiendo la educación en una suerte de negocio en el que el estado financia parte de la educación, mientras que otra parte cae de la mano de la empresa privada. En el caso de la FP, a través de la participación de las empresas, los módulos profesionales relacionados con el propio modelo productivo, la reunión de las diferentes opciones de profesionalización (ocupacional, continua y reglada), o la acreditación de las competencias adquiridas a través de los diferentes procedimientos que encontramos en la LOCFP, que a buen seguro se realizarán a través de agencias (¿privadas?). Esta formación modular basada en competencias es el mecanismo perfecto para ampliar el negocio formativo más allá de lo que hasta ahora se circunscribía al ámbito de lo "reglado", término que, por otra parte, ya no se utiliza en FP, ampliando las posibilidades a todo el proceso de cualificación y acreditación "a lo largo de la vida", prostituyendo el concepto de educación permanente.

Esta formación modular basada en competencias es el mecanismo perfecto para ampliar el negocio formativo más allá de lo que hasta ahora se circunscribía al ámbito de lo "reglado"

Por otro lado, una de las principales características de los sistemas de entrenamiento profesional basado en competencias es que deben evaluarse los resultados del proceso de aprendizaje, no el propio proceso. Dejando por ahora al margen la sandez pedagógica del aserto, la condición para que se pueda dar esa evaluación de una unidad de competencia no es otra que observarla en el mundo real del empleo que ha dado lugar a esa cualificación. Por este motivo, los profesores de FP siempre hemos defendido el módulo formativo de FCT que incluyen los títulos formativos como uno de los más relevantes en la formación del futuro profesional, muchas veces en franca ventaja frente a otros estudios superiores como los universitarios. Baste mencionar cómo una formación universitaria (grado 4) de Magisterio en Lengua Inglesa, por poner un ejemplo, tiene un trimestre de prácticas en un Centro de Educación Primaria, mientras que el Ciclo Formativo de Grado Superior en Educación Infantil (grado 3) tiene 720 horas de formación en un centro de trabajo de Educación Infantil, lo que vienen a ser aproximadamente 6 meses. Sin embargo, las nuevas corrientes de reordenación de los títulos y los currículos de la FP tienden a reducir este tiempo de "prácticas". De hecho, la Comunidad de Madrid, que como cualquier otra comunidad autónoma tiene competencias para ampliar o no el número mínimo de horas de FCT de los títulos que elabora el ministerio, ha decidido no hacerlo. Siguiendo con el ejemplo, el ciclo formativo de Educación Infantil ha visto reducido a la mitad el tiempo de prácticas porque la Comunidad de Madrid ha estimado oportuno dedicar esas horas formativas a que los alumnos se formen en inglés y en la mencionada iniciativa profesional[12]. Otro escollo a la formación y un acercamiento a la mercantilización.

Nos toca a los profesores que impartimos clase en la formación profesional formar a los alumnos más allá de la tecnificación y parcelación del conocimiento

Y ahora, ¿qué?

En definitiva, la formación profesional no es más que un reflejo virtual de la excelencia, a pesar del excelente trabajo que muchos compañeros hacen desde la resistencia a que la FP se convierta en lo que pretenden las estructuras de poder. El mercado acecha detrás, escondido tras las unidades de competencia y las cualificaciones.

Poco margen de maniobra nos deja la legislación por un lado y el propio

mercado por otro. Sin ánimo de ser exhaustivos, pues las formas de resistencia generalizadas ya se han expuesto en muchas ocasiones, solamente nos atrevemos a señalar que debemos atrincherarnos en la didáctica, en conceptos como interdisciplinariedad, en ideas como que los alumnos no son depositarios de un conocimiento vacío, técnico y descontextualizado. Así, nos toca a los profesores que impartimos clase en la formación profesional formar a los alumnos más allá de la tecnificación y parcelación del conocimiento, dándoles una perspectiva generalista de la vida, construyendo con ellos la idea de una sociedad que no les quiere formados para el desempeño del trabajo única y exclusivamente, sino para que puedan enfrentrarse con instrumentos comunitarios a la precarización y la explotación, más allá de ser considerados únicamente "capital humano". Debemos buscar los resquicios para incorporar en nuestra vida cotidiana en el centro educativo el análisis sociopolítico y la ética de la empatía y lo comunitario. Resistir, a fin de cuentas, las embestidas del modelo único, del mercado único y del pensamiento único para que nuevos profesionales puedan insuflar una visión diferente y fundar nuevas redes socioprofesinales.

Notas:

1 Blas Aritio, F. (2007) Competencias Profesionales en la Formación Profesional. Madrid, Alianza.

2 Wagensberg, J. (2007) El gozo intelectual. Teoría y práctica sobre la inteligibilidad y la belleza. Barcelona, Tusquets.

3 Batalla, A. (2008) El proceso de Bolonia: retos, esperanzas y temores. Aula de Innovación educativa. Vol. 176, p. 6.

4 Blas (2007) op. Cit.

5 Reina, J.L. (2000) El espejismo de la formación ocupacional. Madrid, Los libros de la Catarata.

6 Se entiende por centro integrado de formación profesional "aquellos que [...] impartan todas las ofertas formativas referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones profesionales que conduzcan a títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad...", tal y como señala el artículo 2.1. del Real Decreto 1558/2005 por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros Integrados de Formación Profesional.

7 Según datos del sindicato STEM publicados en su boletín nº 118, de 2006, están concertados en la Comunidad de Madrid el 47% de los ciclos formativos de grado medio y el 35% de los ciclos formativos de grado superior.

8 No os olvidemos de que el artículo 2.3 de la citada Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y la Formación Profesional señala que uno de los principios básicos del Sistema Nacional de Cualificaciones y de la Formación Profesional es "La adecuación de la formación y las cualificaciones a los criterios de la Unión Europea, en función de los objetivos del mercado único y la libre circulación de trabajadores.

9 Petrella, R, (1997) El bien común. Elogio de la solidaridad. Madrid, Debate.

10 A este respecto, el artículo 3.4. de la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y la Formación Profesional señala que uno de los fines del Sistema Nacional de Cualificaciones y de la Formación Profesional es: "Incorporar a la oferta formativa aquellas acciones de formación que capaciten para el desempeño de actividades empresariales y por cuenta propia, así como el fomento de las iniciativas empresariales y del espíritu emprendedor que contemplará todas las formas de constitución y organización de las empresas ya sean estas individuales o colectivas y en especial las de la economía social".

11 Cascante, C. (2005) ¿Qué escuela? ¿Para qué sociedad? Rescoldos, vol. 12, pp. 7 - 15

12 Decreto 94/2008 de 17 de Julio del Consejo de Gobierno por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Ciclo Formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil.

Universidad, democracia y mercado en la sociedad neo-neo-neoliberal

Mª Teresa Molares
Profesora Universidad de Alicante

"*Alegrémonos mientras somos jóvenes,*
la muerte llega muy deprisa,
atrozmente nos arrastra y nos entierra"

(Fragmento del himno universitario conocido como "Gaudeamus" que cantan en latín, con toda seriedad, todas las autoridades académicas, políticas, militares, eclesiásticas)

La universidad y sus ilusiones (o las ilusiones del mercado y la universidad)

Mercantilizar puede parecer un término en exceso generoso para la actual situación de explotación laboral y académica. Conviene detenerse en él. El llamado "libre mercado" en esta última fase del capitalismo neoliberal trasforma lo que toca, con su mano visible y con la invisible, en mercancía. Ya no hay límites ni frenos para esa transformación mercantilista. Ni la vida, ni los derechos de los seres humanos, ni sus actividades más elevadas escapan a esta actividad trasformadora del mercado. El resultado, en estos tiempos de globalización, es la creciente conversión de la mercancía universal en meras fruslerías. Y fruslería es "insignificancia, nadería, pequeñez, simpleza, tontería, cosilla, chuchería", la esencia misma de la mercancía que, siendo el meollo del mercado capitalista, ha tenido que multiplicarse para no perder su capacidad de atracción. Sirva como ejemplo, en el caso de la universidad, la multiplicación de materias optativas que se ofrecen, la diversidad de actividades extraacadémicas con las que puede completarse el currículum académico, o sea, cubrir el número de créditos[1] necesarios para conseguir la licenciatura en el sistema que está finalizando o el que se exige en las nuevas titulaciones de grado y posgrado. La pertenencia al Consejo de Alumnos o la participación en sus actividades, en tareas de solidaridad, en acontecimientos culturales, deportivos etc. son premiadas con créditos[2]. También resulta hiriente e incomprensible, el carácter caduco de las enseñanzas, los conocimientos, los certificados… el paso del tiempo devalúa formalmente los títulos o titulillos que la misma burocracia universitaria reparte sin tregua.

Todo aquello que el mercado ha conseguido convertir en mercancía ha adquirido esta dimensión de insignificancia con la que se alimenta la actividad de consumir. Hay que comprar sin parar, renovar sin parar, ante la inanidad, la debilidad, la caducidad de las mercancías. Cuando los seres humanos se convierten en mercancías, adquieren el rango de nadería. Y con ellos se devalúan todas sus actividades, el trabajo en sus diversas manifestaciones trasformadoras, creadoras. Estas son las lógicas consecuencias mercantilistas de una tendencia que se ha generalizado en el proceso

expansionista de un mercado que, como en el mito de Cronos, se devora a sí mismo.

No hay, en estos momentos de reconversión capitalista, ningún ámbito que escape a la trituradora del mercado. Este proceso galopante y generalizado de compra-venta alcanza de lleno a la universidad. Tiene algunos precedentes que han facilitado la penetración mercantilista en el espacio privilegiado, aunque no exclusivo, del trabajo intelectual. Entre esos precedentes destaca el abuso del academicismo entendido como la repetición de estereotipos y la resistencia, incluso el rechazo, a formas y contenidos del conocimiento obtenidos por personas que se afanan en la búsqueda intelectual y en la elaboración científica al margen de la universidad y de la empresa. Otras formas habituales de mercantilización "menor" se reproducen desde hace muchas décadas en al ámbito universitario. Antaño se pagaba para recibir las calificaciones escritas en los documentos llamados "papeletas" que los profesores entregaban a los bedeles, hoy conserjes, quienes los entregaban a cambio de algunas monedas. Hoy subsiste la compraventa de apuntes, la obligatoriedad de adquirir determinados libros de texto impuestos por sus autores que son los profesores que imparten la asignatura… o sus jefes en los departamentos. Todo un conjunto de instrumentos con los que el alumnado busca alcanzar un gran objetivo: la titulación universitaria. El objetivo profesoral que justifica y mantiene el uso de estos instrumentos, es minimizar el esfuerzo de la docencia y reducirla a la conservación de los saberes ortodoxos consagrados año tras año.

Un ejemplo reciente ilustra de qué modo el mercado ha detectado las necesidades del alumnado. Durante varios años, una marca de whisky, patrocinadora de actividades deportivas, representaciones teatrales y otras fruslerías culturales, regalaba a los universitarios un valioso archivador en forma de carpeta que mostraba en la parte externa de sus tapas, bien visible, con diversos y atractivos colores, las siguientes recomendaciones: ya has llegado a la universidad, ya eres libre. Aquí no tienes que preocuparte por asistir a clase. Sólo tienes que conseguir que te pasen los apuntes, y tener buenas relaciones que te ayuden a resolver tus problemas… en la vida más o menos.

Hay otros ejemplos anecdóticos en los que se aprecia como la Universidad asume las pautas de comportamiento del mercado en sus estrategias para captar clientela. Así por ejemplo en una universidad pública en la que se organizan cursos, cursillos y cursetes para las actividades o "habilidades" de todo tipo, se publica el anuncio de ayudas para aprender a manejar la biblioteca en sus diversas versiones digitales y en el soporte material de libros, papeles, material electrónico. La realización de esa actividad da derecho a participar en el sorteo de un DVD portátil, una cámara de video (quizás también vigilante) o un iPod (¿?).

Traducción:
Forma una pareja con un colega de clase, una amiga o un amigo, con un compañero de piso, con quien tú quieras... Uno ayuda y el otro aprende haciendo las cosas de cada día: tomar café, pasear, hacer unas compras, salir de marcha... Sólo por participar os daremos una bolsa de mano fluorescente, el disco de los músicos y cantantes en valenciano 2007, un CD con un programa y un elegante delantal.
Al acabar, los voluntarios podréis obtener un crédito de libre configuración.

También se celebran en los recintos universitarios las ferias del mercado de trabajo. Los vestíbulos de los edificios en los que se encuentran las aulas, alojan de vez en cuando los tenderetes de las empresas que acuden a reclutar mano de obra cualificada. Un corto paseo por esos puestos sirve para comprobar las ofertas laborales que presentan: trabajos subalternos, salarios simbólicos o inexistentes por tratarse de un período de "prácticas", contratos de corta duración…

Ni la vida, ni los derechos de los seres humanos, ni sus actividades más elevadas escapan a esta actividad trasformadora del mercado

La colaboración universidad-empresa es frecuente y variada. Una de las formas de colaboración en la que se invierten cuantiosos dineros, es la adjudicación a las empresas privadas de la realización de múltiples tareas como la limpieza, el mantenimiento de instalaciones y edificios, la jardinería, la vigilancia, la emisión de las tarjetas de identidad universitaria. Algo menos habitual es el uso del espacio, su ocupación por empresas privadas de forma temporal o permanente. La captación de mano de obra cualificada se produce también a través de cursos, becas de muy difícil consecución, financiación simbólica de actividades que significan una forma de publicidad empresarial barata.

Uno de los capítulos que debería estudiarse con atención es el de las prácticas en las empresas que realiza el alumnado universitario. Esta actividad, como en el caso de la formación profesional, no ha conseguido todavía un rango que le permita cumplir, al menos, los fines para los que fueron implantadas. Se entienden como una "pasarela" hacia el mercado de trabajo, una oportunidad de empleabilidad, una ocasión de reconocimiento del mundo profesional… eufemismos tras los que se oculta una realidad en la que los estudiantes universitarios suelen realizar trabajos no remunerados y poca, muy poca o ninguna formación. No ofrecen, en cambio, la posibilidad de conocer las características del mundo laboral, el funcionamiento de las relaciones que en él se producen, los derechos laborales, su historia y su regulación. Y no podrán ni siquiera plantearse una superficial aproximación a las interioridades contables de las empresas de acogida. Tampoco la Universidad les ofrece herramientas con las que reclamar alguna de esas tareas. El Consejo de Universidades ha tenido que reconocerlo en diversos informes en los que se señala que el papel tutorial que debe ejercer la universidad es muy endeble. La figura de los becarios -"precarios"-, tal como se ha vulgarizado, es la caricatura que describe las condiciones de sometimiento en que aprenden a trabajar los estudiantes en prácticas. Los claustros universitarios, las Facultades, los Departamentos, no prestan apenas atención ni solidaridad a estos trabajadores sin contrato, sin derechos laborales tales como la asistencia sanitaria (que se cubre mediante convenios con entidades sanitarias privadas) el paro, la contabilización de su trabajo investigador como actividad productiva.

La universidad de la democracia, la democracia en la universidad

Durante el siglo XX, más que en ninguna otra época, la institución universitaria ha ocupado un lugar privilegiado en el imaginario social. En tiempos anteriores a la irrupción de la televisión, fue comúnmente aceptada como lugar de sabiduría, de búsqueda científica, de creación artística. Podía imaginarse poblada por gentes reflexivas, estudiosas, que leían, escribían, buscaban y rebuscaban las causas desconocidas de los fenómenos de la naturaleza, de la sociedad y sus distintas formas de organización, las mejores formas de organizar la sociedad... Por ello se les concedía una cierta autoridad a la hora de resolver problemas. Einstein, Openheimer y su grupo del Instituto de Estudios Superiores de Princeton, ofrecieron sus conocimientos de física nuclear

para encontrar un arma poderosa capaz de detener al nazismo[3]. El remedio inventado en el proyecto Manhattan y usado por el presidente Truman de los EEUU, la primera bomba atómica[4], fue de tan terribles consecuencias para los japoneses como las cámaras de gas para los judíos, pero esa es otra historia. Es la historia de cómo la ciencia y sus practicantes suelen dedicarse más a los encargos de los poderosos, que no son pocos, que a los de la población trabajadora que son, problemas y trabajadores, muchos más.

Esa imagen de la universidad como un colectivo dedicado a mejorar las formas de vida de los seres humanos, hizo que muchas personas, las buenas gentes, la entendieran como una oportunidad de crecimiento y mejora personal. Su atractivo, su capacidad de estímulo se fundaba en la sabiduría acumulada a lo largo de los tiempos, en la capacidad creadora que se expresaba en las artes y en las ciencias. Se convirtió para muchos en la razón de su existencia y en algo parecido a la pretendida felicidad. La fuerza de esta atracción se mantiene viva para quienes, por razones económicas principalmente, no consiguieron frecuentarla durante su juventud. Son quienes han empleado todos sus esfuerzos y recursos en conseguir una buena formación universitaria para sus hijos y, en su ancianidad, frecuentan la universidad de mayores. O quienes acuden a los cursos de los jóvenes con excelentes resultados por este intercambio generacional. Unos y otros contribuyen al enriquecimiento del pensamiento, la reflexión y la capacidad crítica. Sumados a quienes, desde fuera de la universidad y de modo autodidacta, estudian, escriben, investigan, pueden alimentar esperanzas de regeneracionismo intelectual y moral.

Todo aquello que el mercado ha conseguido convertir en mercancía ha adquirido esta dimensión de insignificancia con la que se alimenta la actividad de consumir

Hubo otros grupos reducidos, los que disponían de tiempo y de recursos para derrocharlos, que la han frecuentado y la han entendido como el espacio de encuentro entre los "suyos", como una oportunidad para reforzar las redes sociales necesarias para el mantenimiento de su estatus y de sus ventajas de clase. Una oportunidad, incluso, para matrimoniar adecuadamente.

Algunos otros han acudido a ella con la esperanza de que les ayudara a subir peldaños en la escala social y a alcanzar los espacios privilegiados reservados a las actividades y profesiones que proporcionan formas de vida desahogada. Y entre éstos que la entienden como un instrumento para prosperar individualmente, están los que la ocupan de modo permanente como los antiguos señores feudales y la colonizan en provecho exclusivamente personal. Es la instrumentalización que predomina en el día de hoy.

Esta suerte de seducción ejercida por la universidad ha sido semejante a la que ha protagonizado la democracia representativa que se ha generalizado como forma de organización política indiscutida. La institución universitaria ha adoptado también las formas y los métodos de la democracia representativa. No podía ser de otro modo. Como ella, también la universidad del siglo XX ha resultado idealizada, sacralizada, instrumentada. De ahí su atractivo. El poder, en sus diversas manifestaciones, ha reconocido esa capacidad estimuladora que poseen la sabiduría y el progreso científico y tecnológico. Las titulaciones universitarias, como formas de reconocimiento de excelencia intelectual y como capacitación profesional son apreciadas por los poderes públicos, por las empresas privadas y por los empleadores en general. Aunque en ocasiones las personas que ostentan esos títulos no estén respaldadas por el saber, la inteligencia, el hábito del trabajo intelectual.

La democracia, en su forma Estado de Bienestar, facilitó el acceso de amplios sectores de población

a los estudios universitarios. La masificación universitaria parece un fruto "natural" de esa democratización aunque ha sido considerada enemiga de la "sabiduría" que, por definición, debe ser minoritaria.

Además de la seducción ya descrita, otros instrumentos facilitaron la "masificación": las becas-salario, los alojamientos y comedores universitarios muy baratos, el transporte con precios políticos, las bibliotecas de uso público, bien provistas. Esto sucedió donde hubo Estado de Bienestar duradero y profundo, no en la España franquista y postfranquista. Hubo masificación porque no hubo un incremento proporcional de profesores ni recibieron tampoco la necesaria formación para su tarea docente. La calidad docente e investigadora no creció en la misma medida que la población universitaria. Esto sucedió así, más que en otros países europeos, en la España franquista y postfranquista y en los países de la Europa pobre.

No hay, en estos momentos de reconversión capitalista, ningún ámbito que escape a la trituradora del mercado

La ilusión contribuyó a afianzar la imagen de la universidad como un bien indiscutible frente al que no se podía alzar la crítica, ni siquiera el análisis. No se usaron, como tampoco se usaron en los modos políticos, los más elementales métodos democráticos de control, trasparencia, participación, temporalidad en los cargos de dirección etc. Hubo otros factores más prosaicos que dificultaron la necesaria crítica: el ensimismamiento de la academia alejada de los problemas de la vida real, las prácticas clientelares de amiguismo, que se conocen como endogamia y que consiste en que entren "los míos y sólo los míos", la práctica feudal de los jefes, cabecillas y abusones que patrimonializan los puestos de responsabilidad. Con esos cargos remunerados se compensa la debilidad de las nóminas, no peleando por un convenio laboral bien estructurado sino aceptando remuneraciones extras asociadas a los cargos y que se consolidan para toda la vida después de desaparecido el cargo. Un rector, vicerrector, director y todo el escalafón de cargos que proliferan sin parar, adquieren esa condición de beneficiarios vitalicios de los suplementos económicos que acompañan a los cargos, ni elegidos ni ganados en votación o concurso. Otorgados, simplemente otorgados. El desfile de responsables que se produce cada vez que cambia un equipo rectoral, no sólo se lleva ese añadido en la nómina sino que suelen recibir también nuevos cargos y responsabilidades creadas para su retiro. Institutos, unidades, cátedras extraordinarias a veces permiten que trabajadores valiosos puedan continuar su tarea investigadora y docente. Con frecuencia son palabras vacías que nombran realidades vacías.

La implantación de los métodos democráticos ha estado presidida por fuertes aparatos de control. Antes de que se produjera la informatización, ese control se ejercía a través de los grupos de poder que actúan en la universidad. Sindicatos, unidades administrativas que controlan amplios sectores de la población universitaria, incluyendo docentes, personal de administración y servicios, alumnado. La cooptación, que implica selección de los "convenientes" se ejerció y se ejerce hasta el día de hoy para cuestiones tales como comisiones de baremación, adjudicación de ayudas económicas, tribunales de selección de personal y de los cursos que podrán celebrarse en las múltiples actividades de verano. Incluso la selección de las nuevas figuras que aparecen en el momento de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior conocido como EEES, la realizan grupos acotados que no dan ninguna razón del resultado final en la elección de la persona que deba desempeñar la renovada función tutorial. Razones, explicaciones, justificaciones pare-

También la universidad del siglo XX ha resultado idealizada, sacralizada, instrumentada

cen desaparecidas de este peculiar modo democrático de funcionamiento.

El sistema electoral universitario padece de una grave enfermedad: la abstención. Los índices de participación en las elecciones para el Consejo de Alumnos no alcanzan el 5%. El poder que ese órgano acumula es inmenso en cuanto a infraestructuras, puestos de trabajo, capacidad presupuestaria, disponibilidad del gasto, organización de cursos, reparto de créditos no sólo a quienes lo componen, también a los que acepten compartir sus actividades de modo real o figurado. Sobre él actúa, con mano férrea, el poder universitario que suele estar asociado a uno de los dos partidos políticos que se reparten el gobierno de España periódicamente. Así que, además de financiar cursos, seminarios y algunas francachelas semanales, el Consejo de Alumnos colabora en el mantenimiento del orden intrauniversitario. Intervienen en el tejido social de la universidad y vigilan los movimientos de personas y grupos. Su labor es especialmente destacada en el proceso de la elección directa del Rector.

El sistema electoral universitario padece de una grave enfermedad: la abstención

Los procesos electorales en las Facultades y Departamentos, dejan fuera a una gran parte del profesorado, en razón de su status de temporalidad o de menor dedicación. Lo establecen así las leyes y reglamentos. Nadie "innova" para aplicar formas democráticas participación que faciliten una implicación real en las decisiones. Por ejemplo los presupuestos departamentales, que están estructurados por la universidad, carecen de criterios claros para el gasto. Si bien es cierto que la dotación es casi simbólica, es una oportunidad más que se pierde para el ejercicio y la pedagogía de la democracia. Un catedrático y jefe de departamento, requerido por los criterios para el gasto, ironizó sobre la pregunta diciendo que "esto no es el ayuntamiento", pero es dinero público. Aunque la participación del alumnado en los órganos colegiados de las Facultades y los departamentos está regulada, en la práctica es sólo un formalismo que aparece en los listados pero raramente en las reuniones.

El Consejo Social tiene ya una larga vida, veinticinco años. El papel que ha desempeñado puede calificarse de motor de la competitividad e impulsor de cambios en el funcionamiento universitario para acercarse a las formas de organización y funcionamiento empresariales. No es que se haya avanzado demasiado en ese camino, pero el camino ya está señalado y deslumbra a muchos de dentro y fuera de la universidad. Su composición y funcionamiento distan mucho de un modelo democrático satisfactorio. El presidente es nombrado por el partido gobernante en el gobierno autónomo. Su funcionamiento padece también la enfermedad de la opacidad. Las decisiones que puede tomar el Consejo Social, según la reglamentación vigente, han de estar en "colaboración, coordinación y lealtad" con los demás órganos colegiados y unipersonales de la universidad. La práctica se atiene al mero formalismo. Sus miembros asisten a reuniones casi protocolarias en las que los documentos que hay que aprobar se entregan tarde, no hay respuesta para preguntas tales como la causa del retraso en los ingresos del gobierno autonómico, las razones por las que esa universidad ha aceptado el aplazamiento del pago de la deuda durante quince años, produce esa necesaria relación con la comunidad universitaria. Las valoraciones que se han hecho sobre su funcionamiento coinciden en señalar sus múltiples fallos. Las soluciones apuntan ya en esos modos de funcionamiento que quieren expulsar de los ámbitos de decisión a los protagonistas de los hechos sobre los que deciden los Consejos Sociales[5]. Gestionar el dinero público que financia una gran parte de la actividad universitaria, decidir los aliados económicos con los que financiar otras actividades y las condiciones de esas alian-

zas, son cuestiones de gran repercusión sobre la universidad. Las preocupaciones principales se refieren a la necesidad de atender las demandas del mercado laboral, una verdadera incógnita merecedora de muchos debates; a la mejora de la competitividad que deben poseer los titulados y la que tienen que practicar las universidades entre sí en la carrera por la "excelencia"; la innovación permanente se refiere, en cualquier etapa, a la moda vigente ya sea ésta la innovación en nuevas tecnologías, en las ciencias ambientales, en la ingeniería genética… La innovación se entiende también como la capacidad de conocer y usar las nuevas tecnologías, misión imposible dada su multiplicación incesante. De modo que las universidades compiten en la generalización del uso de la informática e instalan ordenadores por doquier. Las aulas universitarias poseen ordenadores, cañones, pantallas… aunque sean invisibles por las malas condiciones de las aulas que están mal concebidas, mal orientadas, peor iluminadas. Otras necesidades sociales en las que habría mucho que innovar o sencillamente mejorar, quedan abandonadas a la rutina como es, por ejemplo, la formación del profesorado no universitario que se realiza en el curso de aptitud pedagógica conocido como CAP. En algunas universidades durante el curso 2008-09 estos cursos se imparten en barracones, todo un símbolo de su decadencia.

Cuando llegaron los tiempos más duros de la democracia mercantilizada que ha avanzado de manera clara en las últimas décadas, el terreno estaba ya muy bien abonado. Por las cloacas del mercado han desaparecido las ilusiones y las utopías que alimentaron la esperanza de varias generaciones del siglo pasado. También las ilusiones con las que muchos se acercaron a la universidad. Muchos miembros "egregios" de la academia lo dicen ya públicamente. Sin cortapisas, desde Miguel de Unamuno[6] a Ignacio Sotelo, Vicente Romano y los firmantes de los Manifiestos que han surgido tras una década de profundización en las propuestas que ya contenía el llamado Informe Bricall. Las "Estampas" de Vicente Romano en su apartado "Académicas" ilustran con fina ironía esta realidad la degradación de esa ilusión.

Esta forma de compenetración entre el mercado y la universidad contribuye a la injusticia de modos diversos. Desaparecen saberes, se ocultan otros o se reservan para las minorías que sacarán jugosos beneficios económicos con el ejercicio elitista de profesiones cuyo acceso está férreamente controlado. La formación que se ofrece en las universidades públicas, con dinero público, sirve para beneficiar a los países más ricos del mundo.

Copiar el mercado, copiar las peores formas de la democracia representativa tiene consecuencias importantes para la pedagogía política sobre las nuevas generaciones de jóvenes, las elites del futuro.

Hacia la universidad expres, o el supermercado de los papeles

> *No puede llamarse ni medianamente humana una sociedad donde los seres humanos sobren por millones y constituya una práctica el robo de cerebros de los países del Sur, y se perpetúa el poder económico y el disfrute de las nuevas tecnologías en unas pocas manos. Resolver este dilema es tan trascendente para el destino de la humanidad como enfrentar la crisis del cambio climático en el planeta, problemas que están absolutamente interrelacionados. (…) Las ideas nacen de los conocimientos y de los valores éticos. Una parte importante del problema estaría resuelta tecnológicamente, la otra hay que cultivarla sin descanso o de lo contrario se impondrán los instintos más primarios.* Fidel Castro: "El robo de cerebros" http//www.rebelión.org

La formación universitaria puede convertirse en una poderosa herramienta para el verdadero progreso de la humanidad. Sin embargo el camino ya recorrido a lo largo de varios siglos de actividad

universitaria no parece haber desembocado en ese verdadero progreso. A comienzos del siglo XXI, el siglo de la mercantilización total, el panorama muestra cómo el avance de la llamada sociedad del conocimiento contribuye a ahondar la brecha de la desigualdad ya que "*de los 150 millones de personas que en el mundo participan en actividades científicas y tecnológicas, el 90 por ciento se concentran en los países de las siete naciones más industrializadas.*"[7] La vertiente instrumental de esta formación ha predominado sobre todas las demás. Eso ha determinado el rango otorgado a las carreras, la desaparición de los estudios que se consideran "improductivos" y el triunfo de la competitividad como valor para triunfar en el mercado de la "excelencia". El proceso formativo universitario se adecua también a esta clasificación de los saberes. Los saberes más prestigiados, los considerados más rentables económicamente, se ocupan de actualizar todos los elementos espacio-temporales, la metodología, los instrumentos. Los saberes residuales representados por la denominación genérica de humanidades, las lenguas clásicas, los saberes artísticos, quedan recortados en el espacio y en el tiempo, disminuidos en la adjudicación de los recursos materiales y humanos imprescindibles para su buen desarrollo. La excesiva especialización unida a la elevada optatividad ha hecho desaparecer conocimientos complementarios en la formación de economistas, médicos, biólogos, químicos... también de quienes cursan estudios más "humanistas" como la sociología.

El Consejo Social puede calificarse de motor de la competitividad e impulsor de cambios en el funcionamiento universitario para acercarse a las formas de organización y funcionamiento empresariales

El sistema de apuntes al que alude Unamuno, continúa vigente en gran medida, copiar o comprar y reproducir para conseguir satisfacer las demandas profesorales y arrancar con ello el aprobado. Hay pactos implícitos y explícitos, de encubrimiento mutuo alumno-profesor, para reducir los tiempos de docencia, los contenidos, los trabajos, las exigencias. Hay prácticas de competitividad, que no competencia, que se manifiestan en toda clase de maniobras para destacar, para ganarse el reconocimiento del poder universitario.

Las reformas para la unificación de titulaciones, la homologación de créditos y todo lo que contiene el llamado proceso de Bolonia, anuncia ya las formas del mercado más puras y duras. Muchas ciudades europeas han instalado ya supermercados para personas ajetreadas, con jornada de 65 horas semanales sin ley. En ellos pueden adquirir los alimentos que habrán de consumir en el breve descanso de 12 a 13 horas, en la calle o acodados sobre un pequeño tablero, sorbiendo bebidas caliente o frías servidas en vasos de papel cartón desechables. También pueden conseguir comprar a última hora los artículos más necesarios, al precio que sea. Así relata una alumna preocupada como se va a implantar la universidad expres:

"El Grado (fábrica de precarios): "Corresponde a lo que venia siendo el primer ciclo. Comprende conocimientos generales básicos y su duración, de acuerdo con los diferentes estudios y experiencias europeas, deberá estar comprendido entre 180 y 240 créditos europeos (ECTS) lo que equivale a tres o cuatro años académicos". La introducción del grado supone una rebaja en conocimientos y la descualificación generalizada llevando a los estudiantes a la interiorización de su condición de futuros asalariados mayoritariamente en una situación de precariedad laboral. Postgrado (especialización sin contenido): "Tiene como finalidad la especialización del estudiante en su formación académica, profesional o investigadora y se articulan en programas integrados por las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de Master o Doctor."

El supermercado expres, como la universidad expres, no es asequible a los bolsillos de la mayoría. Es para elites, presentes o futuras. Quienes se atrevan a introducirse en él tendrán que conocer las reglas. El sistema de becas que se anuncia, préstamos que habrá que devolver en el plazo que acuerden los bancos, endeuda la vida y aumenta la dependencia de aquellos a los que se encomienda conseguir la competitividad europea frente a los otros gigantes mundiales. Las oportunidades de autofinanciación por la saludable vía de compaginar trabajo y estudio, se esfuman ante la contabilidad de la reforma europea que fija la jornada estudiantil en 40 horas semanales. Sumadas a las 65 que se anuncian como jornada laboral, estaría destinada, no ya a una elite, sino una nueva especie de superhombres y supermujeres que sean capaces de trabajar 21 horas diarias de lunes a viernes. Queda la opción del estudio a distancia, o las fábricas clandestinas de títulos que brotan de vez en cuando.

El análisis de estas condiciones en que se perfila la nueva universidad europea no se está produciendo de manera colectiva. Las centrales sindicales lo asumen como un signo de los tiempos europeos que tocan a comienzos del siglo XXI. Los departamentos, las Facultades, los claustros universitarios se afanan por encontrar su oportunidad en el nuevo espacio europeo de educación superior, se ocupan en preparar titulaciones de grado y posgrado que les garanticen la docencia en los años venideros. Los rectorados se preocupan por garantizar la paz y el orden bajo su mandato. Los cuerpos de seguridad universitarios, empresas privadas de seguridad, se dedican a eliminar los signos de crítica, inconformismo como puedan ser los carteles, convocatorias, o pequeñas reuniones.

Las relaciones entre el alumnado y el profesorado universitario pueden considerarse relaciones de poder. La jerarquización del sistema educativo se muestra aquí con toda claridad. El alumnado acude a la universidad desde la práctica de la sumisión latente acumulada durante los años de enseñanza no universitaria. La apariencia de rebeldía propia de la etapa adolescente, o de la más suave forma de insolencia, quedan reprimidas ante la autoridad con la que perciben a quienes consideran poseedores de grandes conocimientos. El silencio invade las aulas de un modo clamoroso. En los tiempos de las aulas masificadas era éste un medio muy propicio para estas actitudes paralizantes. Ahora, cuando desciende la matrícula, subsiste una estructura material y formal que reproduce la jerarquización. Un vistazo rápido a la estructura del espacio universitario evidencia los modos de jerarquización universitaria. La ubicación de las actividades directoras en las "zonas nobles" o ennoblecidas; las zonas de trabajo del profesorado generalmente saturadas; las aulas diseñadas para la incomunicación plural, sólo para el dictado profesoral, unidimensional; el carácter arcaico y antihigiénico del mobiliario escolar…

En ese contexto no es fácil cambiar la jerarquía por la relación de diálogo imprescindible en cualquier proceso de educación, de búsqueda intelectual y científica. Ni tampoco lo es elaborar respuestas y alternativas a este orden socialmente asumido. Pero debe ser posible.

Por las cloacas del mercado han desaparecido las ilusiones y las utopías que alimentaron la esperanza de varias generaciones del siglo pasado

Producción-producto-venta

Las universidades crean inercias como cualquier otra institución y por eso son dotadas de un valor social relacionado con la producción de conocimiento que fácilmente sobrepasa el valor real (en término de producción y productividad) del conocimiento efectivamente producido por algunos de los universitarios. De Sousa Santos

El mercado existe si hay productos que vender. El mercadeo universita-

rio tiene una gran abundancia de productos. El producto universitario que mejor cotiza en el mercado es la actividad investigadora. La docencia se acepta como una pesada carga que hay que intentar evitar a toda costa. Las técnicas de este mercadeo se aprenden a gran velocidad, no en las aulas sino en los pasillos. No con estudios profundos, sino con cuchicheos y oportunismos. Hay que aprender a utilizar las becas, ayudas, subvenciones. Hay que conocer los medios donde publicar los artículos, ensayos, hallazgos. Hay que asistir a los congresos en invierno y en verano. Hay que saber quién juzgará la posibilidad de publicación del artículo, el ensayo, el hallazgo. Porque lo que no aparezca en medios consagrados será eliminado del mercado. El mercado es el reconocimiento de la excelencia investigadora en los lugares creados para esa tarea. No proliferan los lugares en los que debatir con otros investigadores sobre el artículo, el ensayo, el hallazgo. Los Departamentos, las Facultades, no tienen sesiones regulares para estos menesteres. Ni nadie se lo exige, ni los equipos rectores, ni los Consejos Sociales, ni las estructuras evaluadoras, ni mucho menos los alumnos.

Las reformas para la unificación de titulaciones, la homologación de créditos y todo lo que contiene el llamado proceso de Bolonia, anuncia ya las formas del mercado más puras y duras

Las oposiciones son una oportunidad para evaluar las investigaciones de los opositores. Las condiciones en que se celebran hacen inviable ese trabajo. En las mejores condiciones, es posible revisar los trabajos durante una noche. Es la coherencia normal de las convocatorias. En la gran mayoría de los casos, el candidato que debe salir triunfante ya está preseleccionado y favorecido por el perfil que aparece en la convocatoria de la plaza y que suele contener sus características. Oposiciones, concursos, baremaciones, están contaminadas de clientelismo.

El debilitamiento del sentido público de la educación en todos sus niveles, ha tenido su máxima expresión en el debilitamiento de la financiación universitaria. La producción universitaria ha adquirido la misma naturaleza que el resto de los productos del mercado neoliberal. Las tácticas de capitalización y financiación, al margen de las políticas públicas, han inducido esas formas de asimilación mercantilista que quedan aquí brevemente descritas. La clientela, formada por quienes esperan los productos universitarios, cobra por ello una creciente relevancia que se manifiesta en formas de presión sobre los productores, los diseñadores, los capataces universitarios…

La autonomía universitaria queda así sometida a la ley del mercado y a su mano invisible. Esa mano que ha anulado la hegemonía del quehacer universitario y lo ha sometido a sus necesidades.

Las ilusiones perdidas

> "*En lugar de la democratización, hubo masificación y luego, en el período de la controvertida post-masificación una fuerte segmentación de la educación superior con prácticas de auténtico dumping social de diplomas y diplomados sin que hayan sido tomadas de manera eficaz medidas anti-dumping." Boaventura de Sousa*

No debe entenderse aquí "ilusión" como un estado de ensoñación que crea un falso bienestar. Hay que entenderla más bien como la esperanza que despiertan los objetivos que hay que alcanzar. Durante unas pocas décadas los objetivos esperados procedían de un debate crítico y profundo. Por lo que se refiere a la universidad eran objetivos claros satisfacer el derecho al estudio, a la ciencia, a la cultura en su más profundo sentido, en resumen, la socialización de conocimiento. Derechos de la especie humana que no podían quedar sometidos a la ley de oferta y

demanda del mercado ni a la capacidad adquisitiva de quienes aspiraban a encontrarlos. El Estado de Bienestar aceptó estas preferencias en cierta medida. Ya se ha descrito de qué forma las protegió. Y también las debilidades que minaron el sistema.

Esas debilidades, incrustadas en el Estado y cultivadas por la Universidad, fueron deteriorando el funcionamiento mismo de la educación superior, mucho antes de que se consolidara. Enseñanzas repetitivas, estereotipadas, como ponía de manifiesto el sustancioso negocio de producción y reproducción de apuntes, de libros de texto, que había que memorizar y expulsar en los exámenes. Profesorado mal remunerado, -los salarios base son ridículos-, marginado en el sistema en el que no se le daba voz, voto ni camino alguno de participación. Prácticas de servilismo y sometimiento al poder fáctico de los catedráticos y sus adjuntos que marginaban a los disidentes. Eran disidentes quienes pensaban con pensamiento propio, pero especialmente quienes no se sometían a esas prácticas indignas e indignantes. La indignación ha alcanza proporciones tan importantes que ha degenerado en enfermedad -stress, fatiga severa-, en muchos casos en muchos casos.

La recuperación de una función hegemónica de la universidad exige la lucha por esa tarea frente al predominio y la hegemonía del mercado

Y sin embargo, te quiero

La recuperación de una función hegemónica de la universidad exige la lucha por esa tarea frente al predominio y la hegemonía del mercado. Una lucha que evite la rendición. Para ello es imprescindible romper el aislamiento real en el que ha quedado encerrada la universidad. Su aislamiento la hace prescindible. La marginalidad de saberes especializados, teorizantes que no construyen el puente para transitar hacia la realidad social e influir en su cambio. Es una tarea que requiere la implicación de todos los protagonistas universitarios y exige la recuperación de la política.

La esperanza de que la universidad sea motor de ese cambio dirigido a mejorar los principios de justicia, pensamiento libre, actividad creadora en beneficio de la especie humana despunta de vez en cuando. El ejemplo paradigmático es mayo del 68 y las diversas movilizaciones que han movido las mentes como sucedió en la España franquista. La "funesta manía de pensar" fue capaz de sobreponerse al terror de las pistolas que manejaba Millán Astray cuando escuchaba hablar de cultura.

La universidad ha sido el termómetro del malestar social. Y la conciencia. El pensamiento crítico anida, con más o menos fuerza, en la universidad. Lo hemos visto también durante estos últimos meses levantando su voz los profesores desde las tribunas que les ofrecen su espacio, los alumnos con sus movilizaciones, manifiestos, petición de cuentas a los rectores.

El patrimonio de pensamiento que atesora la universidad es difícil de destruir. Está en sus bibliotecas y en las cabezas de quienes enseñan e investigan. Los recursos científicos y culturales que están a disposición de los ciudadanos y ciudadanas son valiosos y cuantiosos.

El tiempo, un bien ya escaso, puede ser usado en la universidad para esa feliz tarea que humaniza, pensar, inventar, crear.

Y la libertad. La de cátedra, intocada, esperemos que intocable. La de expresión. La de comunicación.

La autonomía universitaria, aún secuestrada por la dependencia de los bienes económicos ajenos a la universidad, ofrece una amplia gama de posibilidades. Es cierto que estas ventajas pueden

parecer posibilidades perdidas en el modelo que se está consolidando. Pero están. Es el espacio privilegiado en el que las mentes libres pueden trabajar.

Referencias

Bourdieu, P.: *Cosas dichas.* Gedisa 1996

Razones prácticas. Anagrama. Barcelona 1997

Castilla del Pino, C.: "*La casa del olivo*" Tusquets. Barcelona 2004 por la clarividente descripción de la universidad en sus dos vertientes docente e investigadora.

Gorz, André: *Historia y enajenación.* F.C.E. México-1958

Jerome, Fred: *El expediente Einstein: el FBI contra el científico más famoso del siglo XX* Planeta 2002

Romano, V.: *Estampas* El Viejo Topo. 2004

De Sousa Santos, Boaventura: *La universidad en el siglo XXI* Miño y Dávila. Madrid 2005

Teichler, Ulrich: *Reformas de los modelos de educación superior en Europa, Japón, y América latina: análisis comparados.* Miño y Dávila. Madrid 2006

Notas:

1 Crédito es el número de horas de trabajo y asistencia a clase que, como una unidad, contabilizan las horas de asistencia a las clases impartidas por el profesor, el trabajo individual, y los debates y realización de proyectos en grupo.

2 Jerome, Fred: *El expediente Einstein: el FBI contra el científico más famoso del siglo XX*

3 Gorz, André: *Historia y enajenación*

4 Véase el artículo de José Luis López de Silanes Presidente del Consejo Social de la Universidad de La Rioja y Presidente de CLH, "El papel de los consejos sociales en la universidad española: impulsar la innovación y la colaboración con la sociedad" Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid

5 Léase o reléase el ensayo de Miguel de Unamuno "De la enseñanza superior en España" Madrid: Revista Nueva, 1899 que cita Ignacio Sotelo. Su lectura estremece por la vigencia de sus observaciones incluyendo las que se refieren a la enseñanza pública

6 Fidel Castro: "El robo de cerebros" http//www.rebelión.org

Intento de desmantelamiento de la red de equipos de orientación

Agustín Alcocer. EOEP de Leganés

El pasado día 4 de junio la Consejera anunció en una asamblea de directores de centros de educación infantil y primaria la intención de suprimir para el mes de Septiembre los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).

Ante este hecho tan grave, la respuesta de los profesionales de la orientación no se dejó esperar. Se inició un proceso de difusión para dar a conocer esta situación a través de diferentes medios, una campaña de recogida de firmas, cartas de apoyo y diversas movilizaciones, en las que reiteradamente denunciamos que este hecho suponía un paso más en el desmantelamiento de los servicios públicos. Todo este proceso concluyó con una *Jornada de trabajo y reflexión* sobre la orientación educativa, realizada el martes 8 de julio, en la sede de la Asamblea de Madrid.

Ahora recibimos con un prudente optimismo la paralización temporal del desmantelamiento de la red de equipos de orientación, que el día 10 de julio la Consejería comunicaba a una representación de directores de EOEPs y al día siguiente en la Comisión de Seguimiento del Acuerdo Educativo.

Como no conocimos las razones oscuras que llevaron a anunciar el desmantelamiento de la red de orientación, tampoco podemos conocer todas las razones que llevan a la Consejería a dar marchar atrás, pero lo que si parece claro es que la Administración no contaba con la unánime respuesta de los profesionales de la orientación en un final de curso y mucho menos con el apoyo de la comunidad educativa. Un apoyo que se ha plasmado en más de 20.000 firmas de familias, profesores y equipos directivos de centros de educación infantil y primaria, asociaciones y colegios profesionales, así como diversas instituciones que trabajan en coordinación con la orientación. A lo mejor tampoco contaban con el apoyo firme de las organizaciones sindicales (CCOO, UGT, CSIT-UP y STEM), de las asociaciones de familias y de los grupos parlamentarios PSOE e IU.

Pero es que si el desmantelamiento de los Equipos de Orientación es grave en sí mismo, por lo que supone de deterioro en la atención a la diversidad, lo es también

por el procedimiento llevado a cabo, sin un mínimo rigor, sin tener en cuenta a los profesionales y saltándose lo más elementales procesos de participación y negociación con los representantes de los trabajadores. No en vano el Defensor del Pueblo ha considerado oportuno iniciar las correspondientes actuaciones ante la posible situación de indefensión.

Las movilizaciones han puesto en evidencia que el mantenimiento de la Red de Orientación resulta una condición imprescindible para garantizar una educación de calidad y la igualdad de oportunidades. Y que al ser dicha red un pilar fundamental para favorecer la inclusión de los colectivos más vulnerables, de lo que necesita realmente es de un proceso de reflexión y como consecuencia de mejora que contemple, entre otras medidas, un incremento importante de las plantillas para atender al alumnado, a sus familias y a los centros, con la dedicación que necesitan.

Pero este proceso de reflexión no puede hacerse sólo desde los profesionales de la orientación, necesita de la participación de la comunidad educativa, de los que quieren trabajar por una escuela pública de calidad, una escuela inclusiva, una escuela de todos y para todos.

¿Qué tiene que ver Coca-Cola con la alimentación y agricultura ecológicas, el agua y el desarrollo sostenible?

Pilar Galindo. Socia de la SEAE y de los Grupos Autogestionados de Konsumo (GAKs) de Madrid

En la Exposición Universal de Zaragoza 2008 (14 de junio al 14 de septiembre) cuyo lema es "Agua y Desarrollo Sostenible", la multinacional Coca-Cola actúa como patrocinadora. Invierte unas migajas de sus cuantiosos beneficios y consigue blanquear sus actividades, ocultando su verdadero currículo. Todo ello en base al apoyo, tanto del Gobierno Español, como de las organizaciones que participan en la Exposición.

Además de participar en la Expo Zaragoza 2008, Coca-Cola realiza otras actividades:

En el terreno de los derechos políticos, laborales y sindicales

Se han documentado 11 asesinatos en Colombia y alrededor de 200 casos de amenazas, secuestros y torturas de trabajadores de sus plantas. En este "trabajo sucio" la multinacional no trabaja directamente sino a través de paramilitares con el objetivo de acabar con la defensa que el sindicato Sinaltrainal hace de los trabajadores. También se ha documentado en varios países la explotación de mano de obra infantil (Pakistán y El Salvador).

Sólo este hecho debería motivar una repulsa social que promoviera el bloqueo y boicot de los productos de coca-cola.

En el terreno de los derechos humanos (al agua potable, a la salud)

Las necesidades de agua de la empresa que produce el mayor número de refrescos del mundo absorben una proporción enorme de litros de agua, mientras una quinta parte de la población mundial no tiene acceso al agua potable. "La fabricación de un litro de estas bebidas destruye y contamina 10 litros de agua" (Vandana Shiva). Para garantizar su suministro en las regiones donde se asienta, requiere de dotacio-

nes enormes de agua. Cuando no se le garantizan de forma legal, Coca-Cola se dedica a robar recursos hídricos a poblaciones pobres privatizando sus manantiales. El caso más sangrante es el de Kerala (India) donde acabó con la actividad agrícola y contaminó las aguas subterráneas con los residuos de cadmio y plomo de su planta, impidiendo el acceso al agua potable a la población. Una prolongada exposición al cadmio puede provocar disfunciones renales, daño a los huesos, hígado y sangre. El plomo afecta al sistema nervioso central, los riñones, la sangre, el sistema cardiovascular.

En el terreno de la defensa de la naturaleza

Coca-Cola y sus marcas han sido denunciadas en repetidas ocasiones por daños que sus plantas de producción causan al medio ambiente en diferentes partes del mundo, especialmente en países del Sur (vertidos incontrolados de colorantes en la costa de Panamá). En Estados Unidos ha sido sancionada al menos en 10 ocasiones por el Organismo de Seguridad y Salud Laboral (OSHA) por condiciones insalubres y graves escapes químicos.

Con sólo estas actuaciones sería más que suficiente para prohibir sus operaciones y llevarla a los tribunales por los hechos probados: atentados contra la vida, los derechos políticos, humanos y de la naturaleza. Sin embargo nada de esto pasa, más allá de las campañas y los tribunales públicos que los movimientos sociales organizan para dar a conocer la "agenda oculta" de las multinacionales.

Lo más sangrante "si cabe" es la ocultación de los daños sobre la salud que causa la bebida de la Coca-cola en sí misma. La coca-cola es una bebida que además de no contener ningún nutriente, genera adicción y contiene sustancias que dañan nuestra salud. Su contenido de azúcar, variable según los productos entre un 10 y un 30% del producto, genera obesidad y diabetes. En los refrescos sin azúcar, ésta se sustituye por Aspartame que se ha demostrado cancerígeno. El azúcar, combinado con el ácido fosfórico (otro de sus ingredientes activos), altera el equilibrio del calcio y fósforo del organismo produciendo el deterioro de los huesos, desnutrición, anemia ferropénica y reducción de glóbulos rojos. Este mismo exceso produce deficiencia de vitamina b y b12. El ácido fosfórico produce más sed y es responsable de la adicción que genera la Coca-cola.

Todas estas razones deberían llevar a la prohibición de una bebida que se promociona sin ningún control. Las organizaciones y colectivos sociales que promovemos la defensa de una alimentación saludable y suficiente para todos, deberíamos impedir el funcionamiento de estas empresas peligrosas para la salud, la naturaleza y los derechos humanos.

Sin embargo, nos encontramos que ciertas organizaciones que tienen entre sus objetivos la defensa de una agricultura y una alimentación saludables y ecológicas, los días 21 y 22 de agosto en el pabellón de la Tribuna del Agua de la Expo, emplean el patrocinio de Coca-cola, para sufragar los gastos de las jornadas "Agricultura ecológica y lucha contra el calentamiento global".

¿HASTA DONDE VAMOS A LLEGAR?

Referencias

Jornadas Expo “Agricultura Ecológica y lucha contra el Calentamiento Global”
http://www.agroecologia.net/congresos-seae/actividades seae/eventos 2008/colaboraciones/jornadas-expo-zaragoza/jornadas-expo.pdf
http://www.expozaragoza2008.es/?seccion=768&idevento=1431&fechaevento=210820081000&idioma=es_ES

Expo y Coca-cola: la chispa de la hipocresía.
http://expo-no.es/los-culpables-de-nuestra-miseria/expo-y-coca-cola-la-chispa-de-la-hipocresia/

Vandana Shiva:
http://www.kaosenlared.net/noticia/robar-agua-para-crear-sed-coca-cola-pepsi-politica-seguridad-alimentar

Agresión Paramilitar en Morelia (Chiapas)

La JBG de Morelia denuncia las agresiones contra los compañeros Bases de Apoyo de K'an Akil, Municipio Autónomo Olga Isabel, quienes fueron baleados mientras medían su terreno recuperado. Un compañero resultó herido. Responsabiliza al Gobierno Federal, Estatal, Municipal, y a los paramilitares de la OPDDIC.

A los medios independientes nacional e internacional.
A las organizaciones no gubernamentales Nacional e internacional.
A los adherentes de la otra campaña Nacional e internacional.
A los hermanos solidarios nacional e internacional.
Al pueblo de México y del mundo.

30 de agosto de 2008.

Compañeras y compañeros:

Denunciamos lo que sucedió el día 29 de agosto del presente año, eso de las 10:30 horas de la mañana.

Nuestros compañeros están realizando un trabajo de medir un terreno recuperada denominado K'an akil vecino donde viven un grupo de agresores paramilitares que pertenecen la organización ya conocida la OPDDIC que viven en la comunidad Najchejeb. También es vecino de una ranchería denominada Sombra Baxil que también se sumaron a la agresión.

Nosotros estuvimos midiendo tierra con una actitud pacífica sin agredir a nadie, el terreno que estamos midiendo es totalmente ajeno donde viven los agresores.

Una vez terminada de medir el terreno de K'an akil nuestros compañeros bases de apoyo estábamos ya con el plan de regresar y unos compañeros ya estaban subiendo al camión para concentrarnos en la sede del municipio autónoma Olga Isabel cuando fuimos sorprendidos a tiros de distintos calibres.

La primera amenaza que ejercieron los agresores dispararon 6 balas con arma de pistola calibre 38; nuestros compañeros estaban caminando para el regreso al sede del municipio Olga Isabel y cuando nos sorprendieron con armas de fuego disparando a una distancia de aproximadamente 300 metros.

4 de ellos estaban uniformados de ropa tipo militar y 4 más con uniformes negros, esto sucedió cuando nuestros compañeros se estaban dispersando de sus regresos en la sede del municipio autónomo Olga Isabel.

Estos grupos paramilitares por segunda ocasión volvieron a emboscar a nuestros compañeros amenazando con disparos de armas de fuego de escopeta calibre 20, rifles de calibre 22, y pistolas de calibre 38, con machetes, palos y piedras donde participaron hombres, mujeres y niños agrediendo a nuestros compañeros.

En esta segunda agresión los grupos paramilitares no vemos ninguna razón, ni el motivo de sus actos porque nosotros como municipios autónomos no estamos midiendo terrenos de propiedad ajena, sólo se está midiendo terrenos de nuestros compañeros en tierras recuperados.

Esto sucedió en la orilla de la carretera, tramo Chilón a Tzajalá, en este segundo ataque contra nuestros compañeros fue a las 11:00 horas de la mañana y en esta emboscada se vio en 3 partes, uno en lado sur, como a 15 a 20 metros donde fueron disparados de nuevo a nuestros compañeros. Uno de nuestros compañeros de nombre Mariano Pérez Guzmán de 43 años de edad, originario de la ranchería K'an Akil, municipio autónoma Olga Isabel, fue lesionado de bala en el abdomen lado derecho.

Y por la tercera agresión mientras seguían caminando nuestros compañeros vuelven a ser atacados con otro grupo en el lado norte donde estaban avanzando por la carretera hasta llegar al crucero Tzajalá entre Yajalón, esto fue como a una distancia de aproximadamente 100 metros.

Los nombres de las personas que actuaron usando armas para intentarles darle muerte a nuestros compañeros bases de apoyo son: Jorge Vilchis López, él trabaja en la oficina del ayuntamiento de Chilón, Chiapas, su cargo es de obras públicas, y es el mero líder de los paramilitares, sus cómplices son: Tomás Enzino, Juan Enzino, Alfonso Enzino, José Guzmán Pérez, Javier Jiménez Guzmán, José Alvaro, José Alfredo Pérez Vilchis, Mariano Espinoza Vilchis, José Vilchis López, y César Mejía Vilchis. Ellos son solapados por la ley del mal gobierno federal, estatal y municipal, ya que este acto violento vimos claramente que antes de actuar usaron enervante para que tengan valor para matarnos. No son falsas acusaciones porque los vimos fumar el enervante y así pudieron demostrar sus actitudes severas en contra de nuestros compañeros.

Estos paramilitares demostraron que quieren provocar un enfrentamiento con nuestra organización y nuestros compañeros no respondieron nada sólo escuchaban pasar el ruido de las balas que pasaban a sus pies y vieron que rebotaban las balas en la tierra.

Hoy 30 de agosto de 2008, eso de las 6:00 de la mañana, siguieron las amenazas para nuestros compañeros bases de apoyo zapatistas, con más disparos de balas y a las 2:00 de la tarde del mismo día siguieron disparando.

Mientras este grupo de agresores disparando balas, el comisariado de Muk'ul lum Bachajón convocó una reunión con autoridades de Najchejeb y otras rancherías en la comunidad…

Como JBG les pedimos que sigamos atentos y unidos para luchar por la vida y luchar juntos contra la muerte porque la actitud del mal gobierno con sus grupos paramilitares nos dan mensajes de muertes. Sabemos que de por sí el gobierno busca la muerte de millones de personas para que unos cuantos gozan la riqueza.

Como municipios autónomas no vamos a permitir que un grupo de gentes armados lesiona la tranquilidad de nuestra sociedad porque lastima la tranquilidad de nuestros compañeros tirando balas sin ningún motivo, sin ninguna razón.

Rechazamos tajantemente estas amenazas de muerte con tiroteos de balas a nuestros compañeros de lo que pasó, de lo que sigue pasando y de lo que va a pasar y responsabilizamos directamente al supuesto gobierno Felipe Calderón, el señor Juan Sabines Guerrero, gobierno estatal, el señor Antonio Moreno López, presidente municipal de Chilón y su grupo de regidores agresores. Así mismo hacemos responsable el señor Sebastián Luna López, comisariado ejidal de Muk'ul lum Bachajón de la OPDDIC, Jerónimo Jiménez Aguilar consejo de vigilancia de la OPDDIC, Urbano Sánchez, principal de la OPDDIC, Carmen Sánchez Jiménez, agente auxiliar de la OPDDIC, Mariano Sánchez Jiménez, miembro de la OPDDIC, Domingo López Gómez, líder de la OPDDIC del poblado Yaxte.

Todos estas personas son los responsables inmediatos de lo que ya pasó y de lo que pueda pasar después.

Para nuestros hermanos y hermanas solidarios nacional e internacional, esperamos que estén pendientes de todo lo que el mal gobierno actúa de manera indirecta usando a los indígenas para una confrontación para que mientras hacen sus planes de vender la soberanía de nuestro país México. Además engañándolos ofreciéndoles unas migajas al pueblo pobre que sólo están para dividir los campesinos para que peleemos entre nosotros; mientras él tranquilamente está en su gabinete robando la riqueza de la nación y apoyando al grupo paramilitar.

Atentamente,

La Junta de Buen Gobierno
Corazón del Arco Iris de la Esperanza
Caracol 4, Morelia, Chiapas, México

Cheb Hbitri bajo un camión. Menores, maltrato y política de extranjería

Eduardo Romero

I

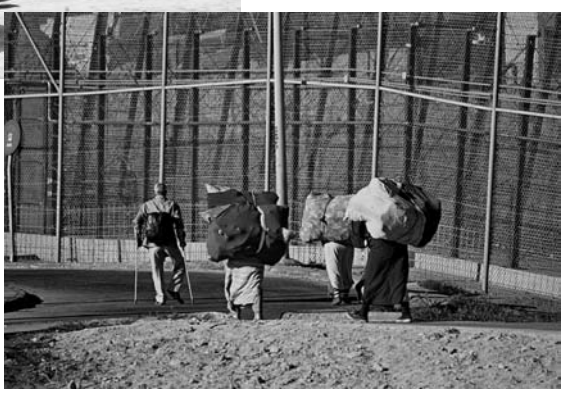
Un chico me aborda por la calle, tímidamente: – ¿Dónde está la comisaría de la policía local?. Después se encoge como pidiendo perdón por hablarme. Dudo unos segundos y me doy cuenta de que no sé dónde está la sede de *la local*. – No tengo ni idea –le digo–. Él comienza a alejarse en el mismo momento en que empiezo a registrar que quien me ha preguntado es un niño, que está solo, que es extranjero –probablemente, por el acento, es marroquí– y que me ha hecho una consulta, digamos, poco común. Me dirijo a él antes de que se vaya definitivamente: – Pero, ¿para qué quieres saber tú dónde está la comisaría? ¿Necesitas algo?.

Poco después A. y yo subimos las escaleras de mi portal. A pesar de esa primera apariencia de retraimiento y timidez, no le ha costado mucho soltarse a hablar conmigo. En realidad, parece que necesitaba comunicarse con alguien. En torno a un plato de lentejas, la conversación se hace más fluida aún. Me sorprende su buen castellano. – Vengo de Melilla, me explica.

A. nació en Fez hace catorce años. La ciudad, capital de Marruecos durante mucho tiempo, es una de las más importantes del país y supera el millón de habitantes. En ella pasó los once primeros años de su vida. En ella creció al calor de su madre y de sus dos hermanas mayores. Su padre, trabajador en una panadería del barrio, obtenía los únicos ingresos monetarios de la familia. Pero el padre de A. murió hace tres años. Incluso antes de que les dejara, las estrecheces económicas ya habían empujado a una de sus hermanas –la mayor– a viajar a Europa en busca de una vida mejor. Ahora está en Holanda –o eso cree A., pues no sabe de ella desde hace cinco años–. Su otra hermana se casó y se fue a vivir a Tánger.

A la madre de A. la vida no le dejó tiempo para llorar la muerte de su marido. Poco después del entierro, se vio obligada a marcharse de la ciudad con su pequeño hijo, pues no lograba encontrar trabajo en Fez. Viajaron a Nador, más al norte. –En Nador hay playa, en Fez no– sonríe A. – ¿Y encontró trabajo tu madre? pregunto al

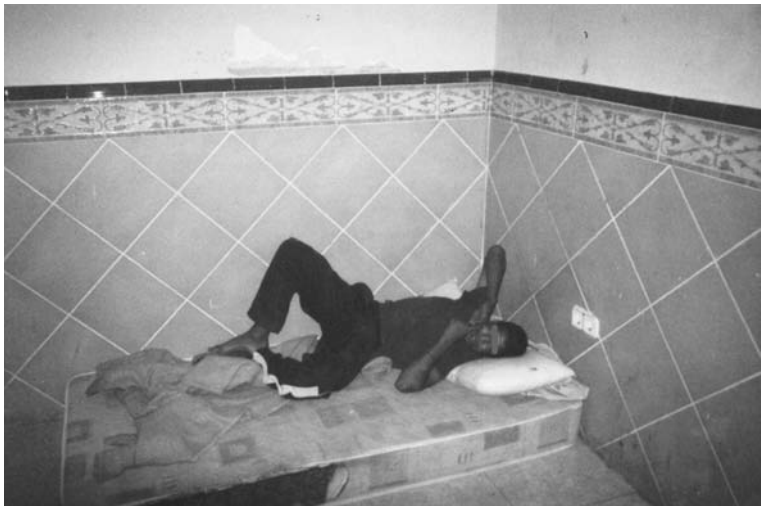
chico. A veces le cuesta encontrar las palabras adecuadas. Después de varios intentos y de representar con gestos la carga de sacos pesados al hombro, logra explicarme que su madre cruza la frontera de Melilla para comprar telas y ropas que luego trata de vender en el mercado de Nador. – Yo la ayudaba –dice orgulloso–. No podía pasar la frontera, pero esperaba a que mi madre volviera para ayudarla a cargar la ropa hasta la estación de autobuses. Allí subían a un vehículo que cubría los quince kilómetros que separan las dos ciudades. – Veinte céntimos, recuerda A. que costaba el trayecto. – ¿Y quién os compraba la ropa en el mercado? – Turistas, muchos turistas. Españoles, franceses, ingleses, también muchos alemanes. – Y, entonces –ahora viene la pregunta de siempre, la que no sabes cómo formular porque, por un lado, te sientes un poco ridículo planteándola, ya que la respuesta es obvia y, por otro, temes no entender del todo la contestación–, – ¿qué haces aquí? ¿Por qué has venido? A. me mira como diciendo: ¿que por qué he venido? Es evidente, ¿no?; pero contesta, resignado: – Poco dinero, muy poco dinero.



Cruzó la frontera de Melilla debajo de los asientos de un coche. Poco después ingresaba en el Centro de Menores La Purísima. – En una como ésta –dice A. midiendo con su mirada mi habitación de unos ocho metros cuadrados– vivíamos cuatro chicos. La mayoría eran de Marruecos y de Argelia, aunque también había algunos compañeros de países del África subsahariana. – A veces nos llevaban solos a una sala y nos pegaban. – ¿Cómo que os pegaban? ¿Por qué? – No lo sé. – Pero, ¿os decían algo cuando os golpeaban? – Sí, decían: "para qué has venido aquí", "para qué has cruzado la frontera", "quédate en tu casa". Nada más.

Cuando se cansó del hacinamiento, de los malos tratos y de la escasa comida, A. se metió bajo un camión y, allí escondido, cruzó en un barco que le llevó a Málaga. – Vas bien sujeto, no hay peligro de caerse –dice con seguridad–. – No, no tenía miedo. Sólo quería que no me descubrieran, porque sueltan perros para buscarnos. Yo los vi, pero ellos a mí no.

– ¿Se lo dijiste a tu madre antes de partir?–. –No, la llamé cuando llegué a Málaga. – ¿Y qué te dijo? – Que consiguiera papeles. – ¿Nada más? – No. Bueno, sí, lloraba. – ¿Y tú? – Yo –sonríe A. un poco nervioso– también lloraba.



II

En Málaga pasó cinco días. Nada más salir del puerto, se dirigió a una mezquita. Allí encontró apoyo, ropa, alimento y un techo donde dormir durante varias noches. Cuando A. estaba en Melilla, un amigo -compañeros de juegos en las calles de Fez- le había llamado y animado a viajar a Oviedo para encontrarse con él. Fue quien le explicó que llegara a la ciudad y preguntara por la policía. A. viajó de noche, en autobús, a Madrid. A la mañana siguiente cogió otro autobús con destino a Oviedo. Supongo que alguna de las personas que conoció en Málaga, al enterarse de los deseos del chico, le sacó los billetes.

– ¿Dónde está la comisaría de la policía local? Es la primera vez que me encuentro con un Menor Extranjero No Acompañado (MENA) –así les llaman– y no sé si debemos realmente contactar con la policía. Prefiero hablar con uno de los educadores de la Unidad de Primera Acogida del Centro Materno Infantil de Oviedo; educador que, por cierto, está expedientado –junto a otro compañero– por denunciar públicamente el desentendimiento del gobierno asturiano respecto a sus obligaciones con los menores. A través de sus denuncias me he podido enterar de muchas irregularidades, incluidos encierros en Centros de Internamiento de Extranjeros (CIES) de menores a los que se expulsa porque, supuestamente, y siempre según las autoridades, son adultos.

En este caso, me cuesta temer que tengamos algún problema. A. es menor, manifiestamente menor, evidentemente menor. Pero, a pesar de todo, y aunque no consigo localizar al educador, decido hablar primero con Asturias Acoge, por si pueden hacer alguna gestión que facilite las cosas. Efectivamente, una de las responsables de la asociación llama inmediatamente a la Unidad de Primera Acogida. La respuesta del Centro nos deja perplejos: tenemos que llevar al menor a la comisaría de la Policía Nacional –situada frente al Hotel Reconquista– para que sea la policía quien lleve a A. a la Unidad de Primera Acogida o, en su defecto, si no hay plazas, a otro centro de menores. A pesar de que nos parece que el tratamiento policial del asunto implica la criminalización de los menores, seguimos las instrucciones. A. parece el menos nervioso de todos, solamente preocupado por saber cuándo iremos al Centro y, así, encontrarse con su amigo.

Me encargo de acompañarle a la maldita comisaría. Nos pasan a una sala de espera. – Tú no hables mucho, A., cuanto menos español sepas, mejor. Mientras esperamos y yo le doy vueltas a lo que debo decir, A. tararea una canción. – ¿Qué cantas?, le pregunto. Se ríe. – Chebbirtri –dice finalmente– (o algo así entiendo yo). – ¿Cómo? Saco papel y lápiz y lo escribe: Cheb Hbitri. – Cuando vuelvas a tu casa –me dice– lo buscas en internet. Yo también me río.

Una agente de la policía nacional entra y, en la propia sala de espera, nos pregunta por el motivo de nuestra presencia. Explico la situación y solicito que acompañen al menor a la Unidad de Primera Acogida, remarcando que el caso es ya conocido por un abogado, por varias asociaciones de apoyo al colectivo inmigrante y por el propio centro de acogida. En ese momento, por el pasillo por el que se accede a la sala de espera pasa un policía –que, poco después, la primera agente nos confiesa que es su superior–. Éste, que escucha de pasada mi explicación, se dirige a su subordinada y, en un tono que refuerza su mirada de desprecio hacia A., ordena que se le lleve al Albergue Cano Mata –un centro para transeúntes adultos, de tres días de estancia máxima– y no a un centro de menores, "puesto que antes tendrá que demostrar que es menor". El tipo, sin más, continúa su camino y desaparece por el pasillo. Insisto en que A. debe ser llevado a un centro de menores y amenazo con poner una denuncia ante el fiscal de menores. La agente se retira de la sala de espera para, según sus palabras, seguir debatiendo el caso con su superior –es decir, el energúmeno del pasillo–, pero pronto vuelve para decirnos que sus órdenes son enviar al menor al Albergue Cano Mata.

A. y yo nos vamos. Es domingo por la tarde, primera jornada de la liga de fútbol. Quizás el evento justifique que encontremos cerrado el Juzgado de Guardia, al que nos encaminamos para denunciar los hechos y pedir una solución al fiscal de menores; también debe de estar justificado que a esas horas –justo en medio de la retransmisión televisiva– nadie responda en el 092, en un último intento por tratar que *la local* sea la que lleve a A. al centro de menores.

Volvemos a casa. Encontramos a Cheb Hbitri en Internet. A. sonríe mientras ponemos uno de los videoclips. Hip-hop marroquí. A pesar de todo –supongo que porque sigue siendo un niño en una vida de adulto– aún no le han arrebatado completamente su capacidad de disfrutar.

III

A la mañana siguiente escuchamos con estupor cómo la ordenanza de la Consejería de Bienestar Social nos comunica –en una nueva sala de espera– que nadie nos va a recibir, pues el protocolo dice que tenemos que acudir a la policía. Blandiendo un par de hojas grapadas –la denuncia que dirijo al Juzgado de Guardia narrando los hechos del día anterior–, exijo que nos atiendan; la mujer, abochornada, se compromete a hacer un nuevo intento para que alguien se digne a hablar con nosotros. Cuando reaparece por el pasillo, su expresión ya anuncia que trae más de lo mismo. A. mira a la pared, al techo, al suelo, incapaz de comprender ya si este lugar es la comisaría, el juzgado, la consejería o el pasillo de un albergue. Evidentemente, no vamos a volver a visitar al energúmeno del día anterior -que, en todo caso, no debemos olvidar que no hacía más que cumplir órdenes de sus superiores- en su comisaría. Así que nos quedamos y explicamos a la ordenanza lo que puede comunicar de nuestra parte a los *responsables de bienestar social*: – Diles que avisen a los de seguridad o que llamen ellos a la policía, porque nos van a tener que echar del edificio. Nosotros no nos vamos.

Hora y media después –entretanto ha pasado por allí un fotógrafo del periódico *La Voz de Asturias*– baja un educador y nos atiende en la propia sala de espera. Allí, tras leer la denuncia de los hechos del día anterior, y sin dar ninguna explicación de por qué nos han hecho vagar durante un día completo, empieza a acribillar a preguntas a A. – ¿De dónde vienes? – De Melilla. – ¿Cuánto tiempo estuviste allí? – Tres meses. – Venga, seguro que llevas más tiempo en España. – Tres meses –repite A.–. – ¿Cuántos años tienes? – Catorce, responde A. con seguridad. – Tienes algunos más, venga, dímelo. – Catorce… y medio, insiste A. Indignado, le digo al educador que deje de interrogar al chico y le pido a A. que no responda. Han pasado veinticuatro horas desde que nos encontramos en la calle y, tras todo el periplo sufrido y tras haberse negado por tres veces a recibirnos, el educador se extraña de que yo desconfíe de sus intenciones. ¡Qué hipocresía! No quiero que A. diga cosas que le perjudiquen, así que consulto con una persona de confianza la forma más oportuna de actuar. – Que diga la verdad, es lo que me recomiendan. Pero el *educador* –para mi sorpresa– dice que ya ha terminado y que podemos dirigirnos a la Unidad de Primera Acogida, ya que se ha autorizado el ingreso de A. ¿Se diferencian sus preguntas de las de un policía? ¿Cómo estás? ¿Por qué te has

jugado la vida para venir a Europa? ¿Cómo te trataban en el Centro La Purísima de Melilla? Estas preguntas no se hacen, no vaya a ser que las respuestas del chico perjudiquen a la administración para lograr su objetivo: desembarazarse de los menores, devolverlos a Melilla y, si se puede, a Marruecos –hoy mismo me han llamado desde Melilla para denunciar cómo la policía está arrojando a los menores, de forma completamente ilegal, al otro lado de la frontera–.

A nivel estatal, la política de repatriaciones de menores está a la orden del día. En 2006 se realizaron 111 repatriaciones y un total de 1.300 expedientes de repatriación. En muchas ocasiones la policía se los lleva de los centros -que son el domicilio de los menores- a altas horas de la madrugada, esposados y sin que su familia sepa que van a ser devueltos. Las repatriaciones sirven como medida ejemplarizante para los menores que se quedan, que muchas veces se escapan de los centros por miedo a que se les aplique a ellos la *reagrupación familiar en origen*.

– ¿Está lejos? pregunta A. impaciente mientras caminamos. – Qué va, ya estamos llegando. Ese es el edificio. A. pone cara de incredulidad. La Unidad de Primera Acogida tiene importantes problemas de recursos, pero la comparación con el Centro de Menores La Purísima de Melilla, el único centro que conoce, es fácil de realizar a primera vista. Aquí ve un edificio en medio de la ciudad, con un parque enfrente, mientras que La Purísima, antiguo fuerte militar en estado ruinoso, se encuentra aislado y apartado cuatro kilómetros del centro de Melilla. A través de Prodein, una asociación de Melilla de apoyo a los menores, nos enteramos de que son muchos los menores que en las últimas semanas han huido a la Península -jugándose la vida en el puerto bajo un camión-, debido a los malos tratos y el abandono que sufren por parte de las instituciones.

La educadora, tras recibirnos en una pequeña sala, acompaña a A. al piso superior. – Nos veremos pronto –le digo con un nudo en la garganta–. – Tienes mi teléfono

y el del abogado, no dudes en llamar si lo necesitas. A. camina, contento, al encuentro de su amigo.

IV

Cuando dos días después llamo al centro para saber de A. y la educadora me explica que ya ha cumplido con el protocolo, el sentimiento de rabia y frustración es intenso. Han acompañado a A. a comisaría para tomarle las huellas dactilares –es *natural*, hay que contrastar si ya está acogido en otra comunidad autónoma– y le han llevado al hospital para hacerle –cómo no– una prueba radiológica para determinar su verdadera edad. – No le puedo dar los resultados porque los desconozco –escucho que me dicen al otro lado del hilo telefónico.

Unos días después consigo volver a ver a A. Nos encontramos en el parque, junto al Centro de Menores. Está sentado en un banco, con otros cinco chicos marroquíes. Me los presenta y yo me disculpo porque son demasiados nombres para mi mala memoria. – Ha salido quince –me dice poco después, mientras damos una vuelta–. – Quince, ¿qué? -pregunto extrañado–. A. señala su brazo: – la prueba de la edad, me dice. Mi primer pensamiento –de desprecio– es para el educador que trataba de convencerle de que tenía varios años más de catorce y medio.

A pesar de que le han enviado junto a otros cinco chicos a una residencia de estudiantes, ya que la Unidad de Primera Acogida está saturada –no porque haya ninguna *avalancha* sino porque sólo tiene 16 plazas–, A. me dice que está bien. – Prefiero estar con todos los chicos. ¿Por qué nos han llevado a otro sitio?, me pregunta. Le explico las razones. – Espero que se normalice pronto tu situación, supongo que abrirán otro centro, pero no lo sé, le digo. He leído en la prensa que la Consejería pretende crear un centro exclusivamente para extranjeros, experiencia ya probada en otras comunidades con el resultado de una mayor segregación y aislamiento de los menores.

– Me enseñaron la foto del periódico –me dice sonriendo–. El comentario me recuerda que debo preguntarle algo: – ¿Recuerdas todo lo que me dijiste cuando estuviste en mi casa? La historia de tu familia, de tu viaje, de Melilla. – Sí, claro, me dice. – La he escrito, A. ¿Quieres que la guarde o que se la contemos a la gente? Quizás sirva para que conozcan no sólo tu historia sino la de muchos chicos como tú.

A. me mira y dice: – Cuéntala.

Este texto forma parte de un libro de Eduardo Romero titulado *A la vuelta de la esquina. Relatos de racismo y represión* (Cambalache, 2008). Eduardo es también autor del libro *Quién invade a quién. El Plan África y la inmigración* (Cambalache, 2006) y ha participado con un capítulo en el libro *Frontera Sur. Nuevas políticas de gestión y externalización del control de la inmigración en Europa* (Virus, 2008).

¿De qué se responsabiliza el consumo responsable?

P. Galindo Martínez
Grupos Autogestionados de Konsumo, GAKs de Madrid

La producción agroecológica de alimentos necesita un consumo responsable que se responsabilice de sostenerla. Sin un movimiento de consumidores que rompa progresivamente con la alimentación industrializada, no es viable una producción ecológica basada en la supervivencia de explotaciones agrarias pequeñas y medianas, la distribución en circuitos cortos, los alimentos de temporada y la dignificación de la vida en el campo. La seguridad alimentaria depende de la producción agroecológica y el consumo responsable, coordinados y autónomos de los poderes económicos y políticos globalizadores.

Al igual que el consumo responsable no es sólo seleccionar alimentos por sus etiquetas en las grandes superficies, la producción agroecológica no es sólo sustituir productos químicos por biológicos. El consumo responsable tampoco puede desentenderse de las condiciones económicas y sociales de los agricultor@s y trabajador@s del campo, ni de la manipulación de las multinacionales que insertan hábitos alimentarios enfermantes en la población.

Denunciar la inseguridad del actual modelo de producción y consumo de alimentos exige defender la viabilidad de las explotaciones campesinas agroecológicas en cada territorio. Los consumidores responsables organizados valoramos tanto las ventajas nutricionales y gustativas de los alimentos agroecológicos como sus propiedades sociales y medioambientales. La organización, participación y comunicación social son clave para el desarrollo de los proyectos cooperativos de consumo responsable agroecológico.

Tras diez años de trabajo

En los últimos años la cultura de la comida basura se ha fortalecido, pero sus daños han estimulado la agroecología y el consumo responsable. A su vez, en el interior de la agroecología y el consumo responsable se han generado corrientes individualistas, apolíticas y mercantiles que reproducen, salvo la existencia de productos químicos, los paradigmas de la globalización alimentaria capitalista.

El Consumo Responsable Agroecológico está hoy repartido en dos campos. El más grande es el de la alimentación biológica globalizada de las Grandes Superficies que, tras envenenarnos a tod@s, venden el antídoto a quienes lo pueden pagar, convirtiéndoles en cómplices de la globalización alimentara. El más pequeño está formado por un conjunto de colectivos y entidades que critican el hambre y la comida basura de la globalización capitalista pero con escasa vocación de organizar un movimiento de consumidor@s con visibilidad social, conectado con la parte más sana y anticapitalista de los agricul-

tores ecológicos y alejado de las redes clientelares de los políticos culpables de la globalización alimentaria.

Impulsamos los Grupos Autogestionados de Konsumo (GAKs) como acontecimientos reales de producción, circulación y consumo de alimentos desde los márgenes del mercado. Apoyamos los proyectos agroecológicos en el campo y construimos, en las ciudades, grupos autogestionados de consumo. Estos grupos están comprometidos en la lucha contra las multinacionales alimentarias, la coexistencia con los transgénicos y la "globalización" del consumo responsable. Todo ello desde la cooperación con otros movimientos sociales. Tras doce años de trabajo militante intenso los resultados son escasos (Galindo et al. 2006).

Un cambio de rumbo

Para superar el cuello de botella que significa la creación de GAKs plenamente operativos cuya militancia es muy alta, hemos tenido que cambiar el rumbo. El desarrollo de una cooperativa que almacena, suministra, distribuye y reparte se está revelando como un instrumento para el nacimiento de nuevos GAKs.

Un proyecto cooperativo puede ser autogestionado aunque incluya trabajo remunerado. Y viceversa puede no ser autogestionado al incluir mucho trabajo y muchos costes ocultos provenientes de una solidaridad clandestinizada por la fuerza de lo cotidiano. "Autogestionado" significa que todos los participantes asumen la responsabilidad de sostener, impulsar y dirigir el proyecto en sus múltiples facetas y dimensiones. Tanto en la financiación de sus costes como en el establecimiento de los fines y los medios para alcanzarlos. Para que haya autogestión es necesario partir de las necesidades, de todas las necesidades. Sólo después, el apoyo mutuo, la solidaridad y el diálogo pueden asumir los diferentes grados de implicación y cooperación sin ocultar la realidad.

El nuevo proyecto en juego combina militancia, recursos materiales y trabajo a plena dedicación. El soporte material lo da la venta de productos a consumidores, colectivos y grupos de consumo. El margen económico de estas ventas financia los gastos fijos, la inversión inicial y la ampliación de trabajo cualificado que permita el desarrollo y la extensión del proyecto, al tiempo que aumenta la superficie de contacto con la sociedad.

En septiembre de 2007, tras varios meses de trabajo de un núcleo de personas decididas a desbloquear el crecimiento del Consumo Responsable Agroecológico Autogestionado en Madrid, iniciamos un proyecto que, por primera vez, apuesta por infraestructura propia y trabajo remunerado. Para llegar a capas crecientes de la población, este proyecto se plantea distribuir alimentos básicos agroecológicos, junto con información alimentaria, fomentando con ello la creación de nuevos núcleos colectivos de compra, como base de futuros GAKs.

Si queremos hablar de autogestión y no de subvención, los costes deben ser financiados por el margen de los productos que se venden. Este recargo no supone beneficio económico ya que el nuevo proyecto es social, sin ánimo de lucro y se sitúa, con la máxima coherencia, en el campo de los GAKs. Por el contrario, el recargo asume el trabajo no pagado, la infraestructura y la gestión que hasta ahora permanecían ocultas, velando las profundas diferencias y asimetrías entre personas y colectivos.

Trabajo asalariado y trabajo militante

No es pensable el éxito del Consumo Responsable Agroecológico Autogestionado en base a personas asalariadas sin un amplio apoyo de trabajo militante. Organizar ese trabajo parece algo opuesto a la eficacia organizativa del

funcionamiento cotidiano. Sin embargo, forma parte esencial de la calidad social de dicho funcionamiento y de la viabilidad del proyecto. Crear estructuras organizativas según las necesidades del proyecto, conseguir personas que las integren, cuidar de su funcionamiento regular, de la circulación de las informaciones relevantes, fomentar la libertad de expresión y tener en cuenta las opiniones, asegurar la convocatoria, orden del día, materiales, participación en los debates, toma de decisiones y respeto a las mismas. Las personas colaboradoras deben ser objeto de un gran esfuerzo informativo, participativo y deliberativo. Los estatutos de este proyecto recogen este modo de pertenencia y participación para las personas asociadas que lo deseen.

La fuerza principal es la comunicación bis a bis de unas personas a otras, de unos colectivos a otros. Cuando una persona se adhiere al proyecto de consumo: Recibe información sobre la cesta básica. Recibe información y formación sobre nutrición. Facilita la labor de la persona activa que le ha conectado y le coordina en caso de pedido grupal a domicilio. Recibe el boletín que informa sobre charlas, cursos, visitas a productores, campañas sociales, etc.

La garbancita ecológica, Soc. Coop. de Consumo responsable autogestionado y popular, es un proyecto desde la izquierda

"Garbancita". Contiene elementos culturales reconocibles que representan atributos fuertes de nuestro proyecto: Garbancita –el garbanzo– como proteína vegetal, autóctona, barata, previsora de enfermedades y como semilla. Su acepción femenina expresa nuestro compromiso con el trabajo de cuidados (en este caso la alimentación y la salud) que realizan las mujeres, invisibilizado por el lenguaje masculino, supuestamente universal y neutral.

"Ecológica". Expresa cercanía, vegetal, consumo agroecológico, agricultura responsable.

"Consumo responsable". Es el que asume las consecuencias económicas, culturales, organizativas y políticas de sus decisiones individuales de consumo.

"Autogestionado". Significa proyecto no lucrativo, autónomo del Estado, de las subvenciones, de los partidos políticos y de la Iglesia. Pretendemos ser una organización verdaderamente no gubernamental.

Desde la izquierda. Se responsabiliza de las dimensiones sociales, ecológicas, políticas y éticas de nuestro modo irracional y enfermante de comer:

> *Alimentación global = Contaminación, hambre y comida basura.*
>
> *¿Transgénicos?: No gracias. Coexistencia con transgénicos ¡No, no y no!. Ni importados, ni cultivados, ni consumidos.*
>
> *Democracia del consumidor = Individualismo, desigualdad, explotación, contaminación, adoctrinamiento, consumo irracional.*
>
> *Contra el "libre comercio" de alimentos. Por la seguridad y la soberanía alimentaria. Agricultura fuera de la OMC. Consumo responsable y agroecología, dos caras de la misma moneda.*

"Popular": No solo para las minorías con poder adquisitivo, sino para toda la población. No solo para los proyectos militantes micromunitarios. Los colectivos sensibilizados o con dimensión empresarial, no son un fin en sí mismos sino un medio para extender la cultura alimentaria y la práctica del consumo de alimentos agroecológicos.

Comunicación Social

Se trata de una actividad primordial para nuestro proyecto. Estamos dando un

curso de agroecología y consumo responsable anual. Hemos puesto en marcha un grupo de estudios agroecológicos que, en el último curso, ha realizado una investigación acerca de los paradigmas del conservacionismo y el ecologismo capitalista dominante en las sociedades modernas. Hemos iniciado también un proceso de estudio e investigación de las corrientes más avanzadas en la crítica a la tecnología y el progreso que se derivan del modo de producción capitalista. En breve plazo los resultados de estos trabajos aparecerán en forma de libros y folletos.

Elaboramos un boletín mensual para público no especializado que contiene diversas secciones: información alimentaria; curación y prevención de enfermedades a través de la alimentación; recetas; daños en la salud, el medio ambiente y la naturaleza humana producidos por la mercantilización y la globalización de los alimentos; hablan los productores; crítica al consumismo; nuestra participación en los MMSS; la batalla de los transgénicos, etc.

Presentaciones, charlas y talleres

A continuación ilustramos con un ejemplo "taller sobre inseguridad alimentaria en escuela infantil" los materiales de producción propia elaborados:

Introducción

Algunas enfermedades propias de edades avanzadas están surgiendo en edades tempranas. Sobrepeso, obesidad, diabetes tipo b, hipertensión, etc. aparecen en adolescentes y jóvenes. Este fenómeno obedece a la modificación de nuestra pauta alimentaria inducida por la publicidad de las grandes empresas del negocio alimentario. Desgraciadamente los poderes públicos no actúan con la debida contundencia respecto a este problema. La llamada comida basura es una consecuencia de la mercantilización y globalización de los alimentos. Cuando los alimentos se convierten en una mercancía cuya finalidad no es procurar una nutrición saludable a las personas sino ganar dinero, todo se trastoca. La comida basura se caracteriza por alimentos con un exceso de hidratos de carbono de tipo "rápido", así como por grasas y proteínas de origen animal contenidos en refrescos y comida rápida de bajo coste que se vende en grandes cadenas multinacionales. Estos alimentos, saturados de sustancias químicas, frecuentemente tóxicas por su acumulación paulatina, como colorantes, saborizantes, conservantes, emulgentes, etc. son objeto de una promoción incesante, dirigida especialmente a nuestros niños y niñas desde grandes medios de comunicación.

Quienes tenemos la responsabilidad de formar a nuestros niños y niñas en unos hábitos alimentarios que les procuren salud y no enfermedades para el resto de su vida, debemos enfrentarnos a 3 tipos de problemas. El primero es nuestra ignorancia nutricional. El segundo es la intoxicación publicitaria que estimula en nuestros niños y niñas el deseo de alimentos indeseables mediante la creación artificial, de sabores agradables para ellos y la manipulación de su fantasía para que nos presionen hasta que se los compremos. El tercero, la necesidad de salir de la cultura de la queja, muy presente en nuestras formas de vida y tomar en nuestras manos la tarea de educar a nuestros niños, niñas y adolescentes en unos hábitos de alimentación responsables, saludables y a ser posible, agradables.

Objetivos

En este encuentro con madres, padres, educadores y personal no docente, se trataría de: 1) Detectar problemas, inquietudes y dudas acerca de los buenos y malos hábitos alimentarios de nuestros hijos y de los propios. Difícilmente podemos enseñar a nadie a comer bien si nosotros mismos no lo hacemos. 2) Clarificar

ciertos valores alimentarios básicos para una alimentación saludable: a) Cualidades alimentarias en cantidad, combinación, temporada y elaboración; b) Propiedades nutritivas y propiedades "sociales" de los alimentos; la seguridad alimentaria no puede limitarse a unos pocos alimentos de élite ni a unas pocas familias. c) Nadie cambia un hábito alimentario si no lo desea. No se trata sólo de "saber" qué es una alimentación sana, sino de saber comunicarlo y conseguir que nuestros niños y niñas disfruten jugando a defender los alimentos y los hábitos alimentarios saludables y a combatir los hábitos y los alimentos enfermantes. 3) Poner en marcha un proceso de medio y largo alcance, aunque de baja intensidad, donde un "observatorio" de la calidad alimentaria de nuestras niñas y niños, utilice como indicadores las enfermedades infantiles, los malos y buenos hábitos, los mensajes publicitarios negativos; juegos, recetas, talleres de consumo y elaboración de alimentos agroecológicos, excursiones a explotaciones agrícolas de alimentos agroecológicos, audiovisuales que muestran duramente los daños de una alimentación insana. Participación en las redes de consumo responsable agroecológico autogestionado.

Metodología

Tiempo total disponible: 45 minutos. 1.- Saludo. Presentación y ronda de expectativas: (15 minutos). 2.- ¿qué tienen de particular y qué tienen de general los problemas expuestos? A) La variación de nuestro modelo alimentario. La emergencia de "enfermedades alimentarias" en edades tempranas. B) Los problemas de la mercantilización y la producción industrial de alimentos para los mercados mundiales: hambre y comida basura. C) La parte de los problemas que nos competen a nosotr@s mism@s: nuestros conocimientos alimentarios, nuestros propios hábitos como personas adultas, la cultura de la queja y la pasividad. D) Debate sobre estas ideas (total 20 minutos). 3.- Conclusiones y propuestas. (10 minutos)

Un colectivo social con dimensión económica no es una empresa ideológica

Vamos a abordar sin complejos el desarrollo de la escala de actividad del consumo responsable en Madrid. Este proyecto no es una empresa con fines lucrativos sino una herramienta para el crecimiento social del consumo responsable agroecológico y autogestionado. Los excedentes económicos que genere la actividad de la cooperativa, deberán someterse a los fines sociales del proyecto, expresados en la propaganda, los textos internos y los estatutos de la cooperativa.

REFERENCIAS

Galindo, P. et al. (2006). *Agroecología y consumo responsable. Teoría y práctica*. Madrid: Ed. Kehaceres.

Hablando de historia

Jesús Sánchez
Inés de Moreno Mbela

"El 1 de diciembre de 1955, en la ciudad de Montgomery del estado sureño de Alabama, una mujer negra llamada Rosa Parks, se negó a ceder su asiento en el autobús a un hombre blanco. Fue detenida y encarcelada. La comunidad negra planteó un boicot a la empresa de transportes, en la cual tres de cada cuatro conductores eran negros. Algunos conductores fueron despedidos por secundar las reivindicaciones Durante un año, la población negra acudió a su trabajo andando. A pesar de que el Tribunal Supremo declaró ilegal la segregación en los autobuses, las autoridades locales continuaron negándose a cambiar "sus costumbres". En este acontecimiento adquirió relevancia Martin Luther King, un pastor protestante que había dirigido la campaña de protesta pacífica contra la segregación racial."

El 25 de octubre de 2005 entré en clase con el periódico y leí un titular: "*Ha muerto **Rosa Parks***". A continuación, leímos el texto citado arriba. Apenas llevábamos un mes de curso y en esos días estábamos explicando la Revolución rusa cuándo esta cita con la Historia irrumpió de manera tan inesperada en el aula. Inés estaba allí cursando Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato. Inés De Moreno Mbela es una estudiante brillante y muy trabajadora, cuya familia es originaria de Guinea Ecuatorial. Vive en Fuenlabrada con su hermana.

Estamos en un aula, Inés se presenta con un fajo de folios cogidos con un clip. Trae anotado a bolígrafo información que ha buscado sobre Oliver Law y hojas impresas de internet, subrayadas, sobre Langston Hughes.

—¿Te acuerdas de ese día, Inés?

—La verdad no me acuerdo mucho, pero sí me acuerdo de cuándo dimos el tema. Siempre impresiona una historia que esté más cercana a ti porque normalmente te cuentan historias que están muy lejanas... y que se te olvidan. Pero esa es una historia muy simple que se convierte en algo muy grande. Más tarde, yo estuve buscando información sobre esta mujer y me enteré que era secretaria de Luther King y que había críticas sobre ella porque se preguntaban que por qué a ella se le había dedicado tanta atención cuando muchos negros fueron también detenidos por lo mismo y nadie les dijo nada ni hicieron nada.

—Quizá porque aquel acto cotidiano desató una campaña de protesta en defensa de los derechos civiles. ¿Te gusta que se diga afroamericano o negro?

—[Afroamericano] Es lo políticamente correcto, (pero) es más sencillo hablar de negros que es lo que es. Lo que yo pienso de los negros... bueno, veo que los negros sólo tienden a esforzarse en algo cuándo les afecta a

ellos. Es muy difícil que hagan algo desinteresado. Lo de Luther King sí fue algo desinteresado.

Avanzando el curso, al llegar al período de entreguerras, proyectamos un documental de la BBC que mostraba el ascenso Nazi y la destrucción de la democracia alemana. Una de las secuencias recogía imágenes rodadas en los Juegos Olímpicos de Berlín de 1936. En aquellos juegos organizados para exhibir la supremacía aria, un joven atleta afroamericano **Jesse Owens** obtuvo para Estados Unidos, cuatro medallas de oro en pruebas de velocidad y salto de longitud. Nadie había conseguido algo semejante hasta entonces en la historia del atletismo, (ni nadie lo volvería a conseguir hasta que Carl Lewis cincuenta años después repitiera la proeza en los Juegos de Atlanta). En Berlín, Hitler se retiró del estadio antes de la ceremonia de entrega de medallas, para impedir que una simple fotografía pulverizara ante el mundo todas las falsedades racistas de la propaganda nazi.

Le cuento a Inés que el curso pasado, encargué a un grupo de 4º de E.S.O. que averiguaran algo más de Jesse Owens buscando en Internet. Descubrieron que en 1970, había publicado sus memorias. Sorprendentemente, a pesar del gesto de la ceremonia, Owens no guardó rencor al Führer, quién le saludaba desde lejos cuándo se cruzaban. Además, se mostraba complacido al recordar que en los hoteles de la Alemania Nazi no había segregación. Sorprendía también que tras volver a América, tampoco fue "*invitado a la Casa Blanca a dar la mano al Presidente*". Roosevelt se encontraba en plena campaña electoral para su reelección. Owens, volvió a su trabajo de botones: "*no pude viajar en la parte delantera del autobús. Volví a la puerta de atrás*".

—Que triste ¿no? -comenta Inés que sí se acordaba de las imágenes del documental.

James Cleveland Owens, había nacido en Alabama, dónde siendo un niño trabajó recogiendo algodón. Era nieto de esclavos e hijo de un granjero. De joven, ya en Cleveland, JC (cuyas siglas en inglés suenan de manera similar a Jesse) llamó la atención de un profesor, que se dio cuenta de las cualidades portentosas del muchacho y de su potencialidad. Entrenaba antes de ir al instituto y trabajaba en una zapatería cuando salía. De todas las lecciones que emanan de la vida de este atleta hay un hecho de extraordinaria humanidad. Ocurrió precisamente en Berlín, mientras Owens intentaba clasificarse para la final de salto de longitud. Lutz Long, un saltador alemán, rival suyo se percató de que pese a su gran velocidad, Owens carecía de técnica y le dio una serie de consejos que le ayudasen a medir los pasos, utilizando una toalla como referencia. En la final, Owens, ganó el oro y estableció un nuevo record que se mantendría 25 años, Long obtuvo la plata. En el podio el atleta rubio saludó con el brazo en alto haciendo el

saludo nazi. Entre ambos quedó sellada una profunda amistad. Long murió en Stalingrado durante la segunda Guerra Mundial y Owens se hizo cargo de la educación de su hijo.

—¿Qué te parece? ¿Conocías la trastienda de esta historia?

—Es muy bonita, pero yo me pregunto, unos niños que han estado en una educación nazi... No sé ¿cómo pudo ayudar a una persona negra?

—Bueno, a pesar de todo eran humanos. Quizá se identificó con él. Este tipo de historias son muy educativas pero no aparecen en los libros de texto...

— Es verdad porque [los libros] simplemente te cuentan las guerras.... y estas historias haría que los alumnos se involucren más,... escuchar estas historias, además de interesarse porque tienen que aprobar, también pondrán el corazón porque no es lo mismo estudiar calculo matemático que algo que te llame la atención, porque si te provoca algún tipo de sentimientos es mas difícil que se te olvide.

—Es que eso debería ser la educación ¿no? Te acordarás cuando pase el tiempo.

—La verdad es que es muy difícil que me olvide de esas cosas porque a mi la historia me encanta. La verdad que yo de las fechas no me acuerdo mucho pero me acuerdo más de los pequeños detalles que de los grandes.

—Por encima de la competición deportiva, de las ideologías, de los países, de las guerras..., emerge la honestidad, el compañerismo, la amistad. ¿Es muy gratificante, no?

—La verdad es que sí.

Hay que ocuparse en las aulas de hechos como estos porque enseñan mucho, no sólo de una época, también de la vida.

Hablamos también de **Mohamed Alí**, (Cassius Clay) desposeído del titulo de campeón del mundo de boxeo cuando se hizo musulmán y se negó a ir a Vietnam. El bailarín del cuadrilátero. Hoy está en silla de ruedas y tiene parkinson pero la cabeza la sigue teniendo muy lúcida. A Inés le sugiere esta reflexión:

—Es que esas cosas son las que te hacen ver que tú no eres lo que te determinan. Antes de ser boxeador es un ser humano que piensa y que puede vivir perfectamente sin boxear... siendo el mejor.

En abril de 2006, los profesores de Historia, acudimos con los jóvenes del instituto al encuentro con las víctimas del Franquismo en la recepción que se celebró en el ayuntamiento de Fuenlabrada con ocasión de la presentación de la exposición: *Sueño de Libertad. Una aportación a la Memoria Histórica*. Cuando se inició el coloquio, Inés le hizo una pregunta a la historiadora Mirta Núñez quién al responderle le hizo una observación sobre **Oliver Law**, brigadista afroamericano que sirvió en el ejército republicano. Law fue ascendido a comandante del batallón Abraham Lincoln convirtiéndose en el primer hombre negro que tuvo mando sobre estadounidenses

blancos. Murió al frente de sus hombres en la batalla de Brunete en julio de 1937.

—¿Cuándo oíste hablar por primera vez de esta persona?

—(Duda un momento) Ah, ya me acuerdo, fue cuándo fuimos a lo del ayuntamiento. Yo le pregunté: (a Mirta) Si los jóvenes en este tiempo somos muy perezosos, la verdad, ¿Como en aquella época pudieron rebelarse e ir a una guerra? Porque una cosa es quejarte pero otra enfrentarte a otras personas... eso es más difícil.

—¿Por qué crees que Mirta te habló de él?

— Creo que porque es muy poco conocido y pensaría que a lo mejor así me sentiría más identificada con él, que sería más cercano para mí. Como que tampoco se quedó sólo en los españoles, la guerra -aclara.

—¿Por qué crees que tipos como Law vinieron a España a defender a la República?

—Eso es lo que nos pasa a todo el mundo. Lo que pasa es que ellos dieron el paso porque estamos rodeados de mucha injusticia y lo vemos todos los días y nos molesta, como por ejemplo la niña esta que ha salido [en Huelva], Mari Luz, pues te duele que a una niña tan pequeña, alguien se haya atrevido a matarla. Eso te duele y te molesta, pero luego cambias de canal. Pero un día despiertas y piensas yo también quiero hacer algo. Me acuerdo que [Mirta] respondió que fueron las circunstancias lo que les empujaron a comportarse así. ¡Eh profe!, ¿sabes que hubo un actor que quiso representar la vida de Oliver Law en el cine? Pero no se si se hizo la película.

—Law no fue el único afroamericano, también hubo otros combatientes e incluso periodistas como **Langston Hughes**. Has leído el artículo de Entresiglos antes de que se publique. Háblanos de Hughes.

—Para mí es interesante, porque es muy difícil ver en algún sitio que un negro... por ejemplo, los inventores, es muy difícil ver algún negro... siempre emociona ver que un negro, como en el caso de éste [Hughes] haya podido estudiar y hacer lo que quería... Me enteré (eso me lo encontró mi hermana) que su padre le abandonó –busca en sus hojas entre el texto de internet subrayado-. A ver... -y lee: "*vivió un breve período con su padre pero le abandonó a causa del desprecio de éste por su propia raza*". No lo entiendo.

—Eso habría que mirarlo detenidamente, dicho así resulta muy impreciso ¿no?

—Ya, es muy chocante.

—Sin embargo, tú has visto en el artículo que hay una de las fotos que hemos puesto en la que está rodeado de niños y que es una persona importantísima para la comunidad negra porque demostró eso...

—Pero es que toda su vida la dedicó a escribir sobre la cultura negra, lo que he visto, su tipo de música...

Tras este recorrido por la Historia hemos llegado a la época actual. En el IES Sefarad hay aproximadamente un 10 % de alumnado inmigrante. Como saben quienes siguen nuestra revista Entresiglos, un grupo de alumnos de la Universidad Rey Juan Carlos rodó un corto en el instituto Sefarad (y en el IES Loranca) que titularon La Escuela de Babel (2006) sobre la convivencia y la integración en estos dos centros de Fuenlabrada.

—¿Has visto el corto?

— No, el día que lo pusisteis no estaba.

—Tú ahora, vives en Fuenlabrada y has estado viviendo en Leganés.

—Sí

—¿Cómo valorarías tu acogida en el instituto? En lo académico y en lo personal.
¿Tuviste que afrontar prejuicios?

—Los primeros años sobre todo. Ahora me doy cuenta de que hay menos. Los primeros años había aquí una profesora, ahora no me acuerdo de cómo se llama... A mí siempre me ha gustado sentarme delante cerca del profesor. Soy muy pesada. También me gusta que el profesor se de cuenta de que estoy y de que me informo. Y yo siempre levantaba la mano así (hace el gesto) y notaba que siempre intentaba evitarme. Y luego una vez saliendo de clase me dice: "¿Tus padres permitirán que sigas estudiando? (risas)

Y yo me quedé: "¿Por qué?" Yo pienso que es normal porque la diferencia siempre existe y al principio la distancia es lo que hace que se note más la diferencia. Pero una vez que avanza el curso va menguando. Cuando conoces a alguien no es lo mismo porque siempre piensan que no eres español y te preguntan: ¿Tú sabes lo que es esto? (cualquier cosa). Yo he nacido en Guinea y me vine con tres años. Me dicen siempre lo mismo: ¡Que bien hablas español! (risas).

—¿Sufriste discriminación?

—La discriminación por parte de los alumnos sí que la he notado. ¿Te acuerdas en 1º de Bachillerato de (una chica a la que llamaremos) Ángela? Sí que me pegué con ella. No sé, yo notaba que les chocaba ver a una chica negra que le gustara aprender, porque lo típico era ver a (unos chicos a los que llamaremos) Pedro o Luis que eran unos pasotas, porque Pedro, yo veía que podía, porque no era tonto, y con lo poquito que se esforzaba a veces decía algo que decías, pues sí que piensa. Llegué a pensar que les molestaba (verme allí delante) porque incluso llegaban a ponerme notitas en mi mochila que mi madre las encontraba y se ponía a llorar. Yo sabía que eran ellas, y me insultaban y se burlaban de mí hasta el día que me pusieron eso... que si es que me follaba al profe... porque era negra. Era envidia, creo que una manera de llamar la atención. Vale, me atacaba pero yo no la veía mala persona.

—El asesino de la joven Rocío Vanninkof en Mijas, (Málaga) era inglés pero residía desde hacía años en la costa del Sol. En la prensa apareció como "extranjero" y no como inmigrante. Se utiliza la palabra inmigrante sólo para la gente de color ¿Qué opinión te merece que hoy algunos recelen de los inmigrantes asociándolos a la delincuencia?

—Las personas que hablan de la inmigración como un problema o una amenaza da la impresión de que no tienen contacto con los inmigrantes. Yo creo que es así porque en Guinea también dicen, los blancos son así, como si todos fueran iguales. Los prejuicios salen de generalizar.

—¿Has podido votar?

—He votado en las elecciones. Tuve que ir al colegio en el que mi madre votó la última vez y allí me informaron dónde tenía que ir a votar. Al llegar, un ama de casa de unos 38 años, dijo: " ¡Vamos, aquí vienen los negros!". Creo que hay menos roces con las personas mayores que con los adultos de 20 ó 30 años. No sé quizá estarán amargados por la hipoteca o el empleo.

—Habeis tenido algunas dificultades, para alquilar un piso ¿no?

—Sí, mi hermana y yo estábamos buscando piso. Llamábamos por teléfono y cuándo íbamos a verlo, un piso pequeño y sucio, en seguida desconfiaban. Nos decían cosas como: "¿Tenéis DNI? ¡Enséñamelo!". En el piso de Leganés nos pidieron más de un mes de fianza y cuándo nos vinimos a Fuenlabrada la casera cambió la cerradura antes de que hubiéramos acabado de llevarnos nuestras cosas.

Terminamos comentando que quizá las historias que hemos rescatado en esta conversación pueden ayudar a derribar esos viejos prejuicios racistas. Personalmente estoy encantado de la internacionalización que encuentro en nuestras aulas. Oliver Law o Langston Hughes vinieron aquí hace setenta años y convivieron con sus camaradas en circunstancias muy difíciles. Ahora veo jóvenes como Inés compartiendo libros y pupitres con sus compañeros, aunque al principio nada es fácil.

No creo equivocarme al suponer que me quedará una marcada huella de los años compartidos con Inés en esta escuela. Probablemente será inevitable, cuándo vuelva a hablar de Rosa Parks en clase, me acordaré de Inés, sentada delante.

Nueva Constitución: ¿victoria política de los excluidos?

Juan Carlos Pinto Quintanilla
Coordinador Nacional REPAC

El contexto…

Una manera colonial de mirar la historia es la que quiere ver héroes y no pueblos, el pasado como un proceso que debe ser superado, el desarrollo como producto de la industrialización, la democracia como la suma de una serie de requisitos formales a cumplir, la ciudadanía como un derecho ligado a la democracia liberal que nos da una identidad común a todos… estas formas de "mirar" han buscado construir la "bolivianidad", como expresión de lo que los sectores dominantes quieren ser, más no de la expresión de lo que somos. No lograron convencernos y su construcción hegemónica tuvo la corta duración de dos tiempos; el del nacionalismo revolucionario del 52 y el del neoliberalismo desde el 86.

Hoy vivimos el tiempo del reencuentro, es el tiempo de vernos en el espejo de lo que somos, de enorgullecernos de nuestras raíces indias y afirmar la posibilidad histórica de un país que haga posible la convivencia y la interculturalidad entre los diversos mientras se construye la equidad entre todos.

Los actores principales, no son precisamente académicos; muchos constituyentes y la mayor parte de los dirigentes sociales apenas han terminado la escuela y son ellos los que han sentado las bases constitucionales para este reencuentro desde la perspectiva de las mayorías. ¿Cuál el bagaje histórico que portan estos luchadores sociales? Principalmente su cultura como identidad y demasiados años de haber sentido encima la opresión mezclada con una profunda discriminación. Dos reacciones que se detonaron desde esta herencia cultural-democrática, sobre el concepto de mayoría; la sindical que privilegia la victoria de las mayorías y el aislamiento de las minorías; la indígena-originaria que busca integrar a los no convencidos de la minoría para que sean parte de las responsabilidades asumidas por el conjunto.

Es comprensible, que en un primer momento desde la perspectiva sindical, se buscara como propuesta para el país la reivindicación fundamental de la identidad mayoritaria y diversa de lo que somos, para poner de manifiesto que lo que las elites quisieron eliminar, vive y es expresión del nuevo país. Pero definitivamente en esta construcción hegemónica la lógica indígena originaria es la que se impuso, cuando a pesar de las presiones sobre el gobierno para imponer un principio de fuerza, primó la actitud del diálogo incluso hasta el punto de ceder en temas que han sido parte de reivindicaciones históricas de sectores populares e indígenas.

Los movimientos sociales, junto al liderazgo de Evo, asumen que vivimos un pro-

ceso y que se ha cumplido una etapa más en la marcha histórica por cambiar el país. Este es el punto fundamental de la reflexión, el que la llamada "hegemonía indígena" no se refiere tan sólo a cuantos indígena-originarios ahora son partícipes de la responsabilidad pública, sino fundamentalmente a la perspectiva diferenciada e integrativa con la que se quiere construir la democracia en el país. Esta mayoría es una suma pluriversa y orgánicamente sindical-comunitaria, que está aprendiendo a convivir y construir un horizonte colectivo intercultural para todos.

En cambio, las minorías hoy enfrentadas con el proyecto de cambio, hicieron del Estado su patrimonio y razón de Estado de la discriminación, no aceptan ser minorías y plantean la confrontación como reivindicación y bloqueo, no al gobierno sino a la democracia que antes ellos mismos administraban. Este es el contexto real de la construcción de nuestra propia democracia, que sea heredera por supuesto de la historia universal pero principalmente sea capaz de aprehender de los procesos reales que han transcurrido en estas tierras y que han hecho posible la pervivencia de nuestra diversidad.

La derrota cívico-prefectural

Bolivia acaba de vivir un escenario de enfrentamiento que buscaba ser radicalizado por la alianza cívico-prefectural, no por la fuerza de las ideas, sino de la provocación y la violencia como estrategia, que "evidencie la acción represiva y dictatorial del gobierno" frente a la población de las ciudades y de la opinión pública internacional. El sinsentido como argumento de la apelación a la fuerza contra los que piensan distinto, contra los que son distintos por su vestimenta y color de piel; la violencia contra las instituciones públicas, el saqueo de recursos que son nacionales y regionales, sólo dejaron ver la carencia de argumentos políticos para ofrecer algo diferente al país.

Sin embargo y a pesar de que estos dirigentes cívico-prefecturales se dieron cuenta de este vacío político, ya tenían libres a sus "perros de la guerra" que ellos mismos ya no controlaban: juventudes cruceñistas y grupos neofascistas, junto a mercenarios y sicarios pagados, a la par de personajes lumpen contratados, actuaron con objetivos muy propios al margen de las consignas autonómicas. Los resultados no se hicieron esperar, con decenas de heridos y destrozos en los departamentos de la media luna, y finalmente la masacre del porvenir, que puso en evidencia que el levantamiento cívico-prefectural contra el Estado boliviano, no era contra un presidente tan sólo sino contra la mayoría humilde de este país, que tercamente cree que el cambio es posible.

Este contexto de violencia provocó el resquebrajamiento del CONALDE que reunía los intereses mezquinos de estos grupos de poder. Fueron los grupos de poder de Tarija los que avizoraron el principio del fin, antes de la masacre de Pando, y buscaron desesperadamente abrir espacios de diálogo, nombrando para el efecto un delegado de contacto. No fue casual, por tanto, que a pesar de la conflictiva situación que ocurría en el país, el prefecto de Tarija buscara posicionarse en el nuevo escenario del diálogo. Tampoco nos extraña, a continuación, la actitud de sus aliados del CONALDE, que derrotados por su propia acción autodestructiva, se quedaron sin argumentos frente a la masacre. No atinaron a defender al prefecto Leopoldo Fernández preso por sus propios excesos en la masacre de El Porvenir. En el caso cruceño, el prefecto Costas fue presionado por la logia "Toborochi", la más importante de ese departamento gestora y organizadora de la Feria Internacional, a bajar el tono de agresividad y a ceder en el cuarto inter-

medio para que los negocios regionales no “fueran perjudicados”.

Así se creó el escenario de diálogo en Cochabamba donde, en pocos días, la comisión técnica de autonomías, logró concertar en un 95% de contenidos, demostrando que la interpelación autonómica a la NCPE era fundamentalmente política y que tras el mutuo reconocimiento de la CPE y los estatutos departamentales, los acuerdos fueron posibles.

Sin embargo, de este gran avance, los prefectos una vez más se negaron a firmar el acuerdo para no poner de manifiesto que el escenario de violencia y muerte armado por ellos, había sido insulso y expresaba que sus mezquinos intereses habían sido puestos con prioridad a la del conjunto de los bolivianos.

El escenario parlamentario

En estas condiciones, el espacio político de decisión se trasladó al parlamento, con un importante componente nuevo, el gobierno decidió que, aunque no se firmara acuerdo con las regiones, los cambios que habían sido propuestos y acordados en el tema de autonomías, se incorporaban al nuevo texto constitucional.

Existían esta vez dos elementos definidores del momento político en caso de que ocurriera el bloqueo esperado por parte de las minorías encabezadas por PODEMOS en el Congreso Nacional. El primero, el de la marcha nacional convocada por las organizaciones y movimientos sociales aglutinadas en el CONALCAM, que recuperando el sentido histórico de la marcha del pueblo boliviano para llegar hasta la aprobación de la NCPE, quería decirle al país y al mundo que Bolivia ha decidido construir una nueva historia, y que recuperaba el símbolo de la marcha indígena de los 90 para expresar que los diversos rostros de la plurinacionalidad están presentes y la NCPE es la expresión del camino recorrido.

Por eso la multitudinaria manifestación era demanda y fiesta al mismo tiempo, como ha sido la vida de la mayoría de este país, que no sólo tuvo que soportar la explotación y la discriminación a lo largo de tanto tiempo, sino también la permanente reconstitución de las razones de la esperanza del encuentro, en las comunidades, en los espacios de lucha y ahora por una visión de país conjunta expresada en la NCPE.

La segunda alternativa, frente a la posibilidad del bloqueo del Senado, era la de desarrollar un proceso de iniciativa legislativa ciudadana para la aprobación del referéndum constitucional que desde las organizaciones sociales movilice a la población para otorgar un mandato al congreso que apruebe el referéndum y la fecha de su realización.

El congreso, ratificando una actitud política de la mayoría a lo largo del proceso constituyente, optó una vez más por abrir un proceso de diálogo con la oposición, que permita la ratificación de un principio acordado en Cochabamba, de que tanto la NCPE como los estatutos debían concordarse en el marco de un proceso de pacificación y acuerdo político.

Se realizaron más de 120 modificaciones al texto aprobado en Oruro, casi todas ellas en la redacción y 6 importantes de contenido, la principal referida precisamente a las autonomías en las que se incorporaron los acuerdos de Cochabamba. Otras importantes se refieren a la reaparición de los congresistas plurinominales, a la no retroactividad en la aplicación de los limites del latifundio después del referéndum dirimitorio, a la inclusión del concepto de República en la definición de país, a la incorporación del concepto de nación boliviana dentro la plurinacionalidad, a la jurisdiccionalización de la justicia comunitaria y algunas otras que mantenían una definición taxativa en el texto de Oruro, se las pospone para una mayor definición en la posterior

discusión sobre las leyes de adecuación, como es el caso de los transgénicos.

El texto de la NCPE con estas modificaciones fue el aprobado en el congreso por amplia mayoría, es el que desató la algarabía nacional y de los miles de marchistas que aguardaban en vigilia, que en su gran mayoría desconocían los cambios realizados en la NCPE.

¿Victoria o derrota?

Las repercusiones no se hicieron esperar, muchos dirigentes manifestaron su desconcierto e incluso algunas organizaciones expresaron su oposición inicial. Por el otro lado, PODEMOS terminó por pulverizarse y la bancada de Santa Cruz, sin mayor argumento se opuso y manifestó que sus estatutos no estaban considerados en la NCPE consensuada. Sin embargo el escenario estaba marcado, una larga y tenaz lucha de los movimientos sociales para dotar al pueblo boliviano de un nuevo proyecto de país estaba concluida en esta etapa y el referéndum se realizará el próximo 25 de enero del 2009.

La estrategia de la resistencia activa de los movimientos sociales y el gobierno, había tenido el logro histórico de poner en evidencia la no-propuesta de la oposición que durante siglos se mantuvo en el poder sustentada en la exclusión y en la represión de las mayorías, para preservar lo que ellos consideraban sus bienes patrimoniales que son en realidad propiedad de todos los bolivianos. Pero también expresó las limitaciones de la democracia formal construida en años de neoliberalismo y heredada al actual proceso de cambio, y donde las minorías a pesar de su derrota en las calles y en las ánforas, mantienen un poder de veto y de bloqueo, que buscaron utilizar para derrotar el proceso de transformación decidido por las mayorías.

Se priorizó la victoria estratégica sobre la oposición, la que nos permite seguir acumulando fuerzas y avanzando en el camino, al ritmo del movimiento popular en su proceso de apropiación de las conquistas logradas. Se ajustaron varios temas constitucionales y se retrocedieron en otros, pero en definitiva, en la memoria larga del proceso, se llegó hasta donde se pudo llegar con esta correlación de fuerzas y en el contexto de esta democracia formal hecha a medida por los neoliberales.

Los retos del caminar juntos…

Tenemos que capitalizar la victoria política obtenida por las mayorías, para que en una visión estratégica se convierta en hegemónica e incluyente para multiplicar los liderazgos que hagan sostenible el proceso de cambio, sume a los indecisos haciéndoles perder el miedo y aísle a los violentos. Es importante realizar un proceso político y colectivo de apropiación de los contenidos constitucionales por las organizaciones sociales, para que el nuevo equilibrio entre sociedad civil y Estado, realmente funcione en la dimensión del país plurinacional que somos.

Apostamos con la NCPE, a que la sociedad sea la protagonista de los cambios y construya un Estado Plurinacional a su medida, para que aprendamos a valorarnos en la historia y vernos reflejados en el espejo del orgullo de ser lo pluriversales que somos. En el camino decidiremos en muchas y múltiples batallas, los cambios legislativos para hacer aplicable la NCPE, espacios que deberán contar con los actores sociales, que velarán por la preservación de los contenidos fundamentales y proponer caminos que profundicen los contenidos democráticos y de participación.

También las limitaciones de algunas decisiones constitucionales serán parte de los objetivos futuros para continuar el proceso de transformación en la etapa que sigue. En definitiva nos encontramos de lleno en una etapa de transición que refleja la Bolivia diversa incluso con la

presencia de minorías que se resisten a dejar sus privilegios.

Será parte de una tarea fundamental construir y organizar entre todos una nueva cultura democrática constitucional, que desde la diversidad que somos, permita armar los puentes de interculturalidad que nos hacen a todos parte de un mismo país, con normas asumidas que sean puente y sostén de la participación; y donde los derechos proclamados se hagan evidentes en la convivencia de todos los días, mientras como país construimos día a día la equidad que nos haga más iguales en oportunidades en el pleno respeto de la diversidad que tenemos.

El futuro es nuestro y así como el presente se ha colmado de pueblo, tenemos la enorme tarea histórica de hacer con nuestros propios esfuerzos un país donde quepamos todos y que los sueños colectivos que emanan de las raíces de nuestras culturas sean parte de la realidad posible. La nueva CPE es un primer paso hacia la utopía de tod@s…

Nota del editor:
CPE: Constitución Política del Estado
NCPE: Nueva Constitución Política del Estado
CONALCAM: Coordinadora Nacional para el Cambio
REPAC: Representación Presidencial para la Asamblea Constituyente
CONALDE: Consejo Nacional Democrático

Los indios en el poder

Eusebio Gironda Cabrera
Profesor Derecho Internacional Universidad de San Andrés
Asesor personal del Presidente Evo Morales

¡La historia ha hecho justicia con los indios! La llegada de Evo Morales al gobierno nacional, desmorona una clase oligárquica que dominó más de siglo y medio el país, abre las compuertas sociales para dar paso a los indios de tierras altas, valles, llanuras y otros sectores populares. Una eclosión de hombres y mujeres se disemina en el territorio boliviano, libera grandes fuerzas y multitudes sociales, conciencias y disponibilidades capaces de transformar un país encerrado entre montañas y lejos del mar, dispuestos a combatir como en otros tiempos; es el despertar de los pueblos y naciones originarios, confinados en selvas húmedas, punas y sierras áridas e ignoradas por siglos. Ha llegado el momento (hichapi jichaja, ahora es el tiempo) de enarbolar las banderas del cambio, mutaciones trascendentales, modificaciones históricas; ya no se trata de alcanzar el poder, sino de conservarlo, de luchar por la continuidad de los indios en el poder, desplegar su presencia hegemónica en todos los campos, imponer la Revolución Democrática y Cultural, su nuevo texto constitucional y avanzar a pasos agigantados hacia la nueva Bolivia, integrada por todos los bolivianos, pero esta vez bajo el mando y la dirección de los indios, guste o no a sectores oligárquicos, terratenientes, empresarios conspiradores y prensa manipuladora.

Se ha instalado la Revolución Democrática y Cultural, entroniza una nueva clase social en el poder del Estado, se funda en nuevos principios y paradigmas alienta otras modalidades de vivir, trabajar, gobernar y gestionar lo público. Atrás queda la república gamonal, feudal burguesa, de caudillos letrados y bárbaros, clases medias enfeudadas y empresarios cipayos, para dar paso a indios audaces, multitudes combativas, masas "insolentes", que desafían las bravatas de oligarcas, embajada norteamericana y cívicos conspiradores, antipatrias y fascistas.

Este tiempo es de las naciones originarias y del pueblo, que ha despertado del largo sueño y hoy alcanza las altas cumbres del poder político. Este es el tiempo de los hombres y mujeres del altiplano, bosques, montañas, valles y ciudades, que aglutinan amplias masas populares e intelectuales para materializar sus aspiraciones y luchas centenarias. El tiempo nuevo pertenece completamente a los indígenas que, saliendo desde el zócalo de la sociedad, son hoy gobierno e impulsan una monumental transformación en el país.

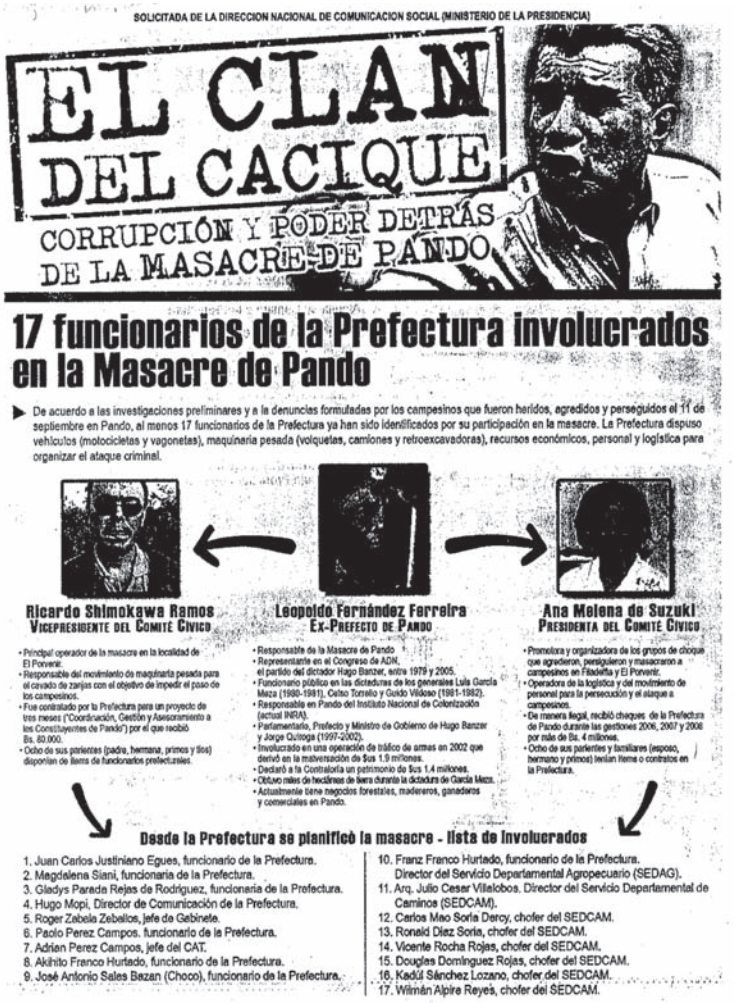
Las multitudes indígenas conducidas por su líder natural, el nuevo Willka, que en tiempos de Pachakuti hace su ascenso para ejecutar los mandatos de Wiracocha y los cambios que requiere el pueblo boliviano; este indio mayor, convertido en

líder de América y el mundo, ovacionado en las Naciones Unidas por miles de representantes indígenas de los cinco continentes, está llamado a revolucionar el mundo andino.

Las críticas sin fundamento, la guerra sucia, los intentos desestabilizadores y las acciones destructivas de los pigmeos de la política nacional, no pueden frenar el empuje de los indios en el poder; todos sus intentos fracasaron y por más esfuerzos que hagan están condenados a la derrota, porque jamás comprenderán la significación de este proceso extraordinario que se desarrolla en el país. Las gallinas nunca podrán remontar el vuelo de las águilas.

La historia ha dicho su palabra y aquí están los indios que han llegado para quedarse hasta cuando sea necesario, hasta que se consoliden las transformaciones estructurales en esta hora de cambios históricos.

El viaje emprendido por los indios es sin retorno, nada puede detenerlos hasta alcanzar sus metas, de ello están plenamente convencidos sus ejecutores y las



SOLICITADA DE LA DIRECCION NACIONAL DE COMUNICACION SOCIAL (MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA)

EL CLAN DEL CACIQUE

CORRUPCIÓN Y PODER DETRÁS DE LA MASACRE DE PANDO

17 funcionarios de la Prefectura involucrados en la Masacre de Pando

De acuerdo a las investigaciones preliminares y a la denuncias formuladas por los campesinos que fueron heridos, agredidos y perseguidos el 11 de septiembre en Pando, al menos 17 funcionarios de la Prefectura ya han sido identificados por su participación en la masacre. La Prefectura dispuso vehículos (motocicletas y vagonetas), maquinaria pesada (volquetas, camiones y retroexcavadoras), recursos económicos, personal y logística para organizar el ataque criminal.

Ricardo Shimokawa Ramos
VICEPRESIDENTE DEL COMITÉ CÍVICO

- Principal operador de la masacre en la localidad de El Porvenir.
- Responsable del movimiento de maquinaria pesada para el cavado de zanjas con el objetivo de impedir el paso de los campesinos.
- Fue contratado por la Prefectura para un proyecto de tres meses ("Coordinación, Gestión y Asesoramiento a los Constituyentes de Pando") por el que recibió Bs. 80.000.
- Ocho de sus parientes (padre, hermana, primos y tíos) disponían de ítems de funcionarios prefecturales.

Leopoldo Fernández Ferreira
EX-PREFECTO DE PANDO

- Responsable de la Masacre de Pando
- Representante en el Congreso de ADN, el partido del dictador Hugo Banzer, entre 1979 y 2005.
- Funcionario público en las dictaduras de los generales Luis García Meza (1980-1981), Celso Torrelio y Guido Vildoso (1981-1982).
- Responsable en Pando del Instituto Nacional de Colonización (actual INRA).
- Parlamentario, Prefecto y Ministro de Gobierno de Hugo Banzer y Jorge Quiroga (1997-2002).
- Involucrado en una operación de tráfico de armas en 2002 que derivó en la malversación de $us 1,9 millones.
- Declaró a la Contraloría un patrimonio de $us 1,4 millones.
- Obtuvo miles de hectáreas de tierra durante la dictadura de García Meza.
- Actualmente tiene negocios forestales, madereros, ganaderos y comerciales en Pando.

Ana Melena de Suzuki
PRESIDENTA DEL COMITÉ CÍVICO

- Promotora y organizadora de los grupos de choque que agredieron, persiguieron y masacraron a campesinos en Filadelfia y El Porvenir.
- Operadora de la logística y del movimiento de personal para la persecución y el ataque a campesinos.
- De manera ilegal, recibió cheques de la Prefectura de Pando durante las gestiones 2006, 2007 y 2008 por más de Bs. 4 millones.
- Ocho de sus parientes y familiares (esposo, hermano y primos) tenían ítems o contratos en la Prefectura.

Desde la Prefectura se planificó la masacre - lista de involucrados

1. Juan Carlos Justiniano Egues, funcionario de la Prefectura.
2. Magdalena Siani, funcionaria de la Prefectura.
3. Gladys Parada Rejas de Rodríguez, funcionaria de la Prefectura.
4. Hugo Mopi, Director de Comunicación de la Prefectura.
5. Roger Zabala Zeballos, jefe de Gabinete.
6. Paolo Perez Campos, funcionario de la Prefectura.
7. Adrian Perez Campos, jefe del CAT.
8. Akihito Franco Hurtado, funcionario de la Prefectura.
9. José Antonio Sales Bazan (Choco), funcionario de la Prefectura.
10. Franz Franco Hurtado, funcionario de la Prefectura. Director del Servicio Departamental Agropecuario (SEDAG).
11. Arq. Julio Cesar Villalobos, Director del Servicio Departamental de Caminos (SEDCAM).
12. Carlos Mao Soria Dercy, chofer del SEDCAM.
13. Ronald Diaz Soria, chofer del SEDCAM.
14. Vicente Rocha Rojas, chofer del SEDCAM.
15. Douglas Dominguez Rojas, chofer del SEDCAM.
16. Kadúl Sánchez Lozano, chofer del SEDCAM.
17. Wilmán Alpire Reyes, chofer del SEDCAM.

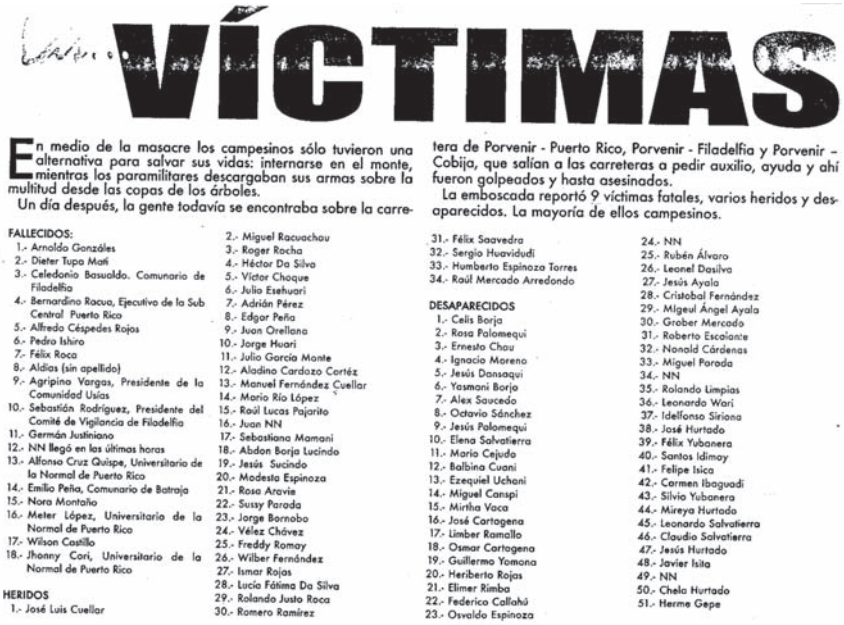
masas que los acompañan. Esta revolución es boliviana, no imita a nadie ni copia experiencias de otras naciones; su modelo es indígena, muy particular y distinta de otras realidades; es una transformación con los colores de la wiphala y la tricolor, basada en la realidad nacional y cualquier comparación es pura especulación o diversionismo político e ideológico. La Revolución Democrática y Cultural de los indios es una experiencia única en tiempos de la globalización y del imperio.

En los dos últimos siglos, XX y XXI, fueron los oprimidos y colonizados, marginados de la vida política, obreros, campesinos, soldados, pobres, blancos, amarillos, negros e indios los que cambiaron el rumbo de la humanidad, abriendo brecha en las sociedades explotadas y oprimidas, para transitar senderos de libertad.

La polarización de las luchas políticas y sociales no es un elemento de la "crisis del gobierno", como tendenciosamente propalan los portavoces del neoliberalismo; es el derrumbe del régimen oligárquico, que por la fuerza del cambio se viene abajo; es el fin del sistema institucional vigente en Bolivia desde 1825, el Estado Kh'ara que se cae a peda/os por efecto de la acción revolucionaria de los indios.

En estas condiciones, una clase social, despreciada en la teoría y la práctica política, apareció en el firmamento e hizo su descenso en suelo boliviano. Su presencia multitudinaria no es un lamento ni letanía, es un grito portentoso, un estruendo colosal que retumba en los Andes y resuena en las selvas profundas; sus políticas son un gigantesco puño que destruye todo lo que toca, su lucha un AISA (alud) que arrasa lo que encuentra a su paso. Las oposiciones, obstáculos, gritos desesperados y alborotos no mellan a este coloso indígena, cuyo líder es fuerte como el granito en el que fueron tallados los hombres pétreos en Tiwanacu.

El extraordinario resultado del referéndum revocatorio obtenido por Evo Morales, fue el clarinazo para que la derecha, los cívicos y prefectos fascistas de la "media luna" comandados por el



VÍCTIMAS

En medio de la masacre los campesinos sólo tuvieron una alternativa para salvar sus vidas: internarse en el monte, mientras los paramilitares descargaban sus armas sobre la multitud desde las copas de los árboles.

Un día después, la gente todavía se encontraba sobre la carretera de Porvenir - Puerto Rico, Porvenir - Filadelfia y Porvenir – Cobija, que salían a las carreteras a pedir auxilio, ayuda y ahí fueron golpeados y hasta asesinados.

La emboscada reportó 9 víctimas fatales, varios heridos y desaparecidos. La mayoría de ellos campesinos.

FALLECIDOS:

1.- Arnoldo Gonzáles
2.- Dieter Tupa Mañi
3.- Celedonio Basualdo. Comunario de Filadelfia
4.- Bernardino Racua, Ejecutivo de la Sub Central Puerto Rico
5.- Alfredo Céspedes Rojas
6.- Pedro Ishiro
7.- Félix Roca
8.- Aldías (sin apellido)
9.- Agripina Vargas, Presidente de la Comunidad Usías
10.- Sebastián Rodríguez, Presidente del Comité de Vigilancia de Filadelfia
11.- Germán Justiniano
12.- NN llegó en las últimas horas
13.- Alfonso Cruz Quispe, Universitario de la Normal de Puerto Rico
14.- Emilio Peña, Comunario de Batraja
15.- Nora Montaño
16.- Meter López, Universitario de la Normal de Puerto Rico
17.- Wilson Castillo
18.- Jhonny Cori, Universitario de la Normal de Puerto Rico
2.- Miguel Racuachau
3.- Roger Rocha
4.- Héctor Da Silva
5.- Víctor Choque
6.- Julio Esehuari
7.- Adrián Pérez
8.- Edgar Peña
9.- Juan Orellana
10.- Jorge Huari
11.- Julio García Monte
12.- Aladino Cardozo Cortéz
13.- Manuel Fernández Cuellar
14.- Mario Río López
15.- Raúl Lucas Pajarito
16.- Juan NN
17.- Sebastiana Momani
18.- Abdon Borja Lucindo
19.- Jesús Sucindo
20.- Modesta Espinoza
21.- Rosa Aravia
22.- Sussy Parada
23.- Jorge Bornobo
24.- Vélez Chávez
25.- Freddy Romay
26.- Wilber Fernández
27.- Ismar Rojas
28.- Lucía Fátima Da Silva
29.- Rolando Justo Roca
30.- Romero Ramírez
31.- Félix Saavedra
32.- Sergio Huavidudi
33.- Humberto Espinoza Torres
34.- Raúl Mercado Arredondo
24.- NN
25.- Rubén Álvaro
26.- Leonel Dasilva
27.- Jesús Ayala
28.- Cristobal Fernández
29.- Miguel Ángel Ayala
30.- Grober Mercado
31.- Roberto Escalante
32.- Nonald Cárdenas
33.- Miguel Parada
34.- NN
35.- Rolando Limpias
36.- Leonardo Wari
37.- Idelfonso Siriona
38.- José Hurtado
39.- Félix Yubanera
40.- Santos Idimay
41.- Felipe Isica
42.- Carmen Ibaguadi
43.- Silvio Yubanera
44.- Mireya Hurtado
45.- Leonardo Salvatierra
46.- Claudio Salvatierra
47.- Jesús Hurtado
48.- Javier Isita
49.- NN
50.- Chela Hurtado
51.- Herme Gepe

HERIDOS

1.- José Luis Cuellar

DESAPARECIDOS

1.- Celis Borja
2.- Rosa Palomequi
3.- Ernesto Chau
4.- Ignacio Moreno
5.- Jesús Dansaqui
6.- Yasmani Borja
7.- Alex Saucedo
8.- Octavio Sánchez
9.- Jesús Palomequi
10.- Elena Salvatierra
11.- Mario Cejudo
12.- Balbina Cuani
13.- Ezequiel Uchani
14.- Miguel Canspi
15.- Mirtha Vaca
16.- José Cartagena
17.- Limber Ramallo
18.- Osmar Cartagena
19.- Guillermo Yomona
20.- Heriberto Rojas
21.- Elimer Rimba
22.- Federico Callahú
23.- Osvaldo Espinoza

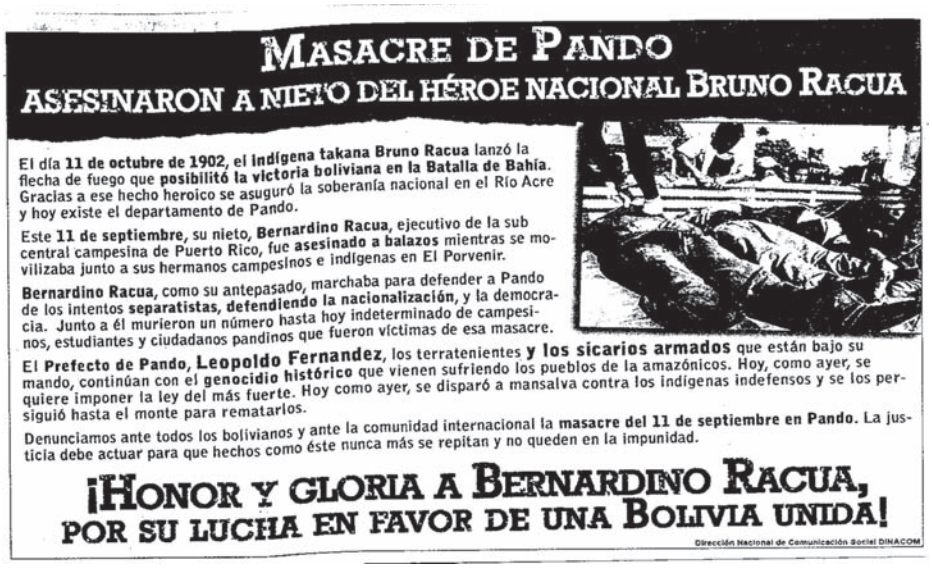
Embajador Philips Goldberg, conspiraran abiertamente para acabar con el gobierno del presidente Morales, con una serie de acciones violentas, ataques a pueblos indígenas, ocupación de instituciones y destrucción de bienes estatales, apoyados por grupos de vándalos de la Unión Juvenil Cruceñista.

El 10 de septiembre, el Presidente Evo Morales, en una actitud plenamente soberana expulsó al embajador de EE.UU., por sus actos de conspiración abiertos contra el gobierno, junto a los prefectos del oriente del país. Esta decisión permitió descabezar los movimientos políticos organizados por el representante norteamericano.

El 11 de septiembre en una emboscada a grupos indígenas que concurrían a un Congreso Campesino, fueron masacrados cruelmente 18 personas, 34 heridos y 51 desaparecidos en el Porvenir, por sicarios de Leopoldo Fernández, prefecto del departamento de Pando. Como emergencia de estos actos genocidas el gobierno declara Estado de Sitio en la región.

Es importante señalar que la expulsión del embajador norteamericano en Bolivia, fue vital, porque contribuyo a descubrir y desarticular las acciones criminales de los fascistas, pues sin padrino, recursos extranjeros y protección norteamericana ya no podían continuar. La declaratoria del estado de sitio en Pando y captura del Leopoldo Fernández, fue vital para restablecer la presencia del Estado, la seguridad ciudadana y los derechos de la población.

A pesar de todas estas acciones criminales, racismo encendido, los indios y los sectores populares de las tres regiones del país, enarbolando wiphalas y tricolores, respaldan en todos los confines del país y le han dado al presidente Morales un claro mandato para continuar y culminar las tareas históricas, los cambios estructurales y sostenidos, sabiendo que de la unidad y la lucha depende la continuidad del gobierno, para avanzar con paso firme por las grandes avenidas de la Revolución Democrática y Cultural, bajo el signo transformador de Pachakuti y la acción moralizadora de Thunupa, objetivados en Evo Morales Ayma, Prometeo de los Andes, líder y presidente del Estado Plurinacional y Comunitario.



MASACRE DE PANDO

ASESINARON A NIETO DEL HÉROE NACIONAL BRUNO RACUA

El día **11 de octubre de 1902**, el **indígena takana Bruno Racua** lanzó la flecha de fuego que **posibilitó la victoria boliviana en la Batalla de Bahía**. Gracias a ese hecho heroico se aseguró la soberanía nacional en el Río Acre y hoy existe el departamento de Pando.

Este **11 de septiembre**, su nieto, **Bernardino Racua**, ejecutivo de la sub central campesina de Puerto Rico, fue **asesinado a balazos** mientras se movilizaba junto a sus hermanos campesinos e indígenas en El Porvenir.

Bernardino Racua, como su antepasado, marchaba para defender a Pando de los intentos **separatistas, defendiendo la nacionalización**, y la democracia. Junto a él murieron un número hasta hoy indeterminado de campesinos, estudiantes y ciudadanos pandinos que fueron víctimas de esa masacre.

El **Prefecto de Pando, Leopoldo Fernandez**, los terratenientes **y los sicarios armados** que están bajo su mando, continúan con el **genocidio histórico** que vienen sufriendo los pueblos de la amazónicos. Hoy, como ayer, se quiere imponer la ley del más fuerte. Hoy como ayer, se disparó a mansalva contra los indígenas indefensos y se los persiguió hasta el monte para rematarlos.

Denunciamos ante todos los bolivianos y ante la comunidad internacional la **masacre del 11 de septiembre en Pando**. La justicia debe actuar para que hechos como éste nunca más se repitan y no queden en la impunidad.

¡HONOR Y GLORIA A BERNARDINO RACUA,
POR SU LUCHA EN FAVOR DE UNA BOLIVIA UNIDA!

Dirección Nacional de Comunicación Social DINACOM

Me queda la ternura,
¿y de qué me ha servido edificar palabras
con texturas oníricas
si hoy soy parte del sueño,
animal encerrado?

¿De qué sirve la esencia de la encina
si hoy son dioses de barro,
bosques intrascendentes
segados por las leyes?

Me queda la ternura.
¿Y de qué me ha servido
hacerme las estrellas con tierra
de tus manos llena del amor tuyo
si hoy siembran las rapaces?

Me queda la ternura
y esta tenue manía de edificar poemas
y derribar los muros...

Cada uno sueña

Cada uno sueña con dios a ratos,
pobre ese dios desnudo que se queda en Sudáfrica
encarnado en el fémur del tamaño de un niño;
o el que queda en silencio encerrado en la mina
escondida en la tierra, sembrado por la muerte
que espera agazapada el momento de fuego
de tu paso inocente que en potencia es encuentro:
el ciclo se ha cerrado en ese dios vacío.

Ese dios que sucumbe cuando todos lo llaman,
pobre dios invocado que se muere de frío,
que fue cometa un día, que ahora es tiempo,
un flotante segundo de eternidad perdida
a través de las aguas de este fecundo río;
vena en sí, en esencia, camino recorrido por los siglos...
Pobre dios refugiado, pobre dios asesino, pobre dios de los pobres,
pobre dios dolorido, siempre carne de humano,
invocado
y perdido.

(poema del libro "En la Arista")

Mª Esperanza Párraga Granados

Subastas

Gonzalo Romero

Había muchos nervios, tensión y expectación ante la primera subasta del Estado para dar liquidez a bancos y cajas y animar así el crédito. La subasta de ayer inauguraba las medidas de apoyo a la banca ante la crisis financiera. Al final, sin embargo, el *Tesoro del Estado* adjudicó sólo 2.115 de los 5.000 millones de euros ofrecidos a un tipo medio del 3,339%. Un total de 28 bancos y cajas acudieron a la subasta, y 23 de ellos vendieron activos al Estado con un pacto de recompra a los dos años.

¡El Estado! Si Maquiavelo levantase la testuz, observaría, quizás atónito, cómo acabaron siendo adquiridos sus estados por un poder omnímodo, religioso, santificado en el altar del mercado. Murió sin saber que aún quedaba un último capítulo inacabado, una página en blanco ahora reescrita. Al pasar los siglos... aquel "Príncipe" novelado, hoy convertido en financiero, acabaría arrodillado, besando la mano que mordió, del Estado prestamista.

Lo peor está por venir, me temo. ¿Qué quedará después de la última subasta cuando ya no quede nada público en pie: ni la escuela, ni el hospital, ni la casa, ni el autobús, ni el agua, ni el aire? ¿Quién abonará la esperanza de una vida liberada cuando se haya subastado el último de nuestros sueños?

En la plaza del pueblo póstumo que quede en pie, después de haber subastado el suspiro postrero de una aldea fragmentada y hecha trizas, quedará, quizás, un corro de niños cogiditos de la mano de una maestra escéptica y cariñosa, leyendo repetidamente, como una letanía, aquel escrito de un tal Aristóteles: "quien no convive con los demás en una comunidad o es una bestia, o es un dios". El "*Tesoro del Estado*" estaba convertido ya en un secarral.

La escuela falsa y la princesa falsa

M. Teresa Molares

Cuenta la leyenda que allá por las lejanas tierras de la China vivió una dulce princesita. Un día la princesita cayó en un profundo sopor del que no podía despertar. Eran tan suaves sus sábanas y tan mullidos su colchón y sus almohadones que decidió permanecer en esa forma de vida sumergida que son loS sueños. El dragón del lugar se puso a vigilar la puerta para que nadie la despertara. Así él protegía también su vida y se libraba de estar encerrado en el parque zoológico comiendo las porquerías que los visitantes se empeñaban en darle.

Un buen día, muchos años después, cuando ya no quedaban príncipes valientes, un campesino contratado para reunir niños y niñas, convenció al dragón para que le dejara entrar a despertarla, con la excusa de enseñarle todas las cosas que, mientras ella dormía, se habían inventado en el mundo: los aviones, los automóviles, los teléfonos sin hilos, las máquinas que juegan solas…

Ella despertó. Cuando vio todos aquellos artilugios sintió miedo de esas máquinas ruidosas, no entendía las palabras que le llegaban a través de los misteriosos aparatos, ni quería renunciar a sus preciosas muñecas de porcelana. Hubo que convencerla para que aceptara olvidar sus antiguos juegos, sus mullidos almohadones, sus suaves sábanas. Para eso la llevaron a la escuela. No pudo protegerla el dragón ni esconderla el valiente campesino. Su familia había desaparecido. No hubo otra posibilidad.

En la escuela ya no pudo ser princesa, ni aprender lo que a ella le gustaba, ni hablar en su lengua materna, ni conseguir entender por qué le habían quitado sus cómodos almohadones, ni saber a dónde había ido a parar el dragón y el campesino mentiroso. Los maestros enseñaban una lengua extranjera. Aprendieron empaquetando, muy bien cerrados, los chocolates que no podían comer. Envasaron los perfumes que no podían usar. Cosían balones con los que no podían jugar, camisetas y zapatillas que no podían lucir. Todo lo mandaban a las tierras lejanas donde se hablaban extrañas lenguas.

Allí lo vendían como si fuera chocolate belga, perfume francés, calzado italiano…

Las cosas empezaron a cambiar cuando las princesas volvieron a ponerse de moda. Ya cualquiera podía ser princesa, aunque su sangre fuera roja. Cosas de la moda. Claro que las princesas volvieron a vivir en grandes mansiones, a usar vestidos elegantes y muy caros, a descansar en mullidos almohadones y sábanas de seda, de verdad, no falsas ni fabricadas en China por princesas destronadas. Comían auténtico chocolate belga, calzaban zapatos bien cosidos y pegados en las pocas fábricas que trabajaban en exclusiva para ellas en su propio país. Las nuevas princesas, futuras reinas, empezaron a aprender el chino mandarín para ver si así podían conseguir que volvieran las princesas en China y en todo el mundo, porque al ser más, estarían más seguras, mejor guardadas y nadie querría destronarlas cuando llegaran a reinas.

Lo malo es que esos cambios por los que aparecían más princesas y se hacían aún más exquisitas, no eran buenos para los demás súbditos de los nuevos reinos. Muchísimos niños y niñas no podrían aprender chino. Ni música, ni siquiera inglés. Claro que el inglés se puede aprender cantando las canciones que se pueden oír por todas partes a todas horas. Además pasarían frío en invierno y calor en verano porque los techos de sus escuelas eran falsos techos, y también eran falsas las paredes, y los edificios, claro, también eran falsos. Y sus papás no les podían acompañar al cole andando, ni en coche, porque estaban trabajando para poder pagar los gastos del cole y las falsas camisetas y los falsos zapatos, y hasta el falso chocolate. Estos niños y niñas eran muchos más que las princesas, pero aprendían muchas menos cosas, comían mucho peor, dormían muchas menos horas porque tardaban mucho tiempo en ir y volver a la escuela. Por eso, como les estaban robando su tiempo de aprender y de jugar, era muy difícil que consiguieran escuelas, viviendas, hospitales como los de las princesas. Si no para ellos, por lo menos para sus hijos y sus hijas, antes de que volvieran a proliferar las princesas en el mundo entero y se quedaran con las mejores viviendas, las mejores escuelas, los mejores hospitales y así no quedara dinero para las niñas y niños del mundo que ahora ya viajan por todas partes y tienen que aprender las lenguas nuevas de los países nuevos a los que llegan andando, en barcas de mala muerte, como pueden.

Pero eso sólo es posible en los países falsos, donde el dinero se gasta en mentiras. Donde los gobernantes también son falsos porque no

quieren gobernar sino ayudar a sus amigos que también son falsos amigos, aunque al principio no lo parezcan. Pero se nota que son falsos porque esconden para ellos mismos el dinero que tienen que gastar en hacer buenos colegios, buenos hospitales, buenas viviendas para todos sus vecinos, aunque no sean sus amigos. Y porque dicen mentiras tan gordas que no necesitan ruborizarse para que se les note. Y así, dicen que no hay bastantes escuelas para los niños porque no les ha dado tiempo de hacerlas, porque no sabían cuántos niños y niñas iban a ir al cole. Como si los niños y las niñas llovieran del cielo en un día de otoño sin que los espere nadie, ni los vecinos que los han visto nacer y crecer, ni el guardia de la esquina que los ha visto jugar con el balón chino, ni el señor tan serio de la oficina donde cuentan a los que nacen y a los que mueren y sabe muy bien cuántos niños y niñas quieren ir a la escuela.

En los países de verdad, cuando los haya, los príncipes y las princesas serán como todos los demás. Les gustará aprender todo lo que puedan, porque tendrán que trabajar como todos los demás. Por eso irán a las mismas escuelas que todos los demás. Y así ya no se notará que hay príncipes y princesas, ni tendrán que ponerse de acuerdo para que no los destronen, porque allí no habrá tronos. Y el dinero de los tronos se lo gastarán en hacer buenas viviendas, escuelas, hospitales y hasta fábricas para que los niños y niñas no tengan que coser balones y zapatos y camisetas. Y se podrán comprar las cosas que se han fabricado en el pueblo de al lado. Y conocerán otra vez al que lo ha hecho y le podrán felicitar porque lo ha hecho bien o regañarle si lo ha hecho mal para que lo haga mejor.

Eso es lo que pasa ahora, que como las palabras muy serias se usan para decir mentiras, hay que inventar estas fábulas para ver si se puede amar otra vez la verdad y trabajar con ella.

Niños y jóvenes articulados

María Luisa Ortega
Universidad Autónoma de Madrid

En el momento en que se cierran las páginas de este nuevo número de *Rescoldos*, se celebra en Madrid, entre el 17 y el 22 de noviembre, la quinta edición del *FICI* (Festival Internacional de Cine para la Infancia y Juventud, http://www.fici.info/index.html), magnífica iniciativa promovida por la Asociación Tambor de Hojalata que ha logrado consolidarse como punto de referencia en Madrid para acercarnos cada año una selecta programación de la producción internacional destinada al público infantil y juvenil, iniciativa lamentablemente aún no todo lo conocida que debiera. En sus secciones oficiales e informativas se dan cita anualmente películas de ficción procedentes de muy diversas geografías y culturas –en la competición infantil de esta edición se han podido ver películas producidas en India, Alemania, Grecia, Serbia, Alemania y Austria, mientras el público adolescente ha podido disfrutar con historias procedentes de Colombia, Irlanda, Holanda, Indonesia y República Checa–, para las que la Asociación confecciona guías didácticas con actividades previas y posteriores al visionado. El programa se complementa con las secciones de Animación, destinada a los más pequeños, y Documental, que este año ha ofrecido a nuestros jóvenes y al público en general títulos de referencia en el circuito internacional de festivales, como *Los niños perdidos de Buddha* (Holanda), *Colección nº1* (Rusia) o *Bienvenido a Hebrón* (Suecia) y algunos exponentes del documental educativo realizado en nuestro entorno, como *Salma cuenta*, producida por los colegas de la Asociación Aire Comunicación (http://www.airecomun.com/) y destinada a trabajar la pluralidad religiosa en las aulas y otros ámbitos educativos. Además de todo ello, el *FICI* ha dedicado su retrospectiva de este año a Finlandia, una de las cinematografías con mayor tradición en este tipo de producción.

Son pocos los espacios que nuestro país posee para acercarse al cine que, destinado al público infantil, ofrece miradas diferentes a las marcadas por el mercado y la industria, eminentemente dominado por la animación "infantilizadora" de la infancia que, nos obstante, nos regala de vez en cuando tan gozosas experiencias como *Walle*, sin lugar a dudas una de las joyas del año en nuestras pantallas comerciales y que pone de manifiesto cómo la excelencia del relato cinematográfico y la poética visual que domina su primera parte es capaz de atrapar en sus redes a públicos sensibles de cualquier edad. Aunque Animadrid, el Festival Internacional de Animación de Madrid (Pozuelo de Alarcón) se encarga cada mes de octubre de confirmarnos la increíble vitalidad y la imaginación inagotable de los creadores independientes y nos permite disfrutar, además de las sesiones para adultos, la competición y las secciones informativas, con magníficas matinées de cortometrajes destinadas a los más pequeños, que alimentan la inteligencia y la emoción de éstos y de aquellos que, con algunos años más, los acompañamos.

El más veterano punto de encuentro para acercarse a un cine infantil y juvenil alternativo en España lo constituye el Festival Internacional de Cine de Gijón, punto de referencia ineludible para el cine independiente, y que también en estos días

abre sus puertas, inaugurando su 46 edición el 20 de noviembre. El Festival de Gijón, a la sazón nacido a mediados de los años sesenta como un Certamen Internacional de Cine de la Infancia y la Juventud, ha conservado en su larga andadura un privilegiado espacio para este cine. Su sección competitiva, "Enfants Terribles", reúne cada año una nutrida selección la producción internacional más sobresaliente (este año compiten 13 largometrajes), cuyos galardones son decididos por el voto de los niños y jóvenes, dinámica que asume con rigor la capacidad de juicio del público escolar y legitima sus criterios como espectadores inteligentes. El proyecto ha conseguido articular y consolidar tan fructíferas sinergias con la comunidad educativa para convertir el evento en todo un éxito de público: 13.000 escolares participaron en la pasada edición de "Enfants Terribles". Sin duda la creación y fortalecimiento de este tipo de lazos y vínculos entre festivales y comunidad educativa es uno de los retos importantes para la construcción de nuevos espectadores y para la generación de circuitos de distribución audiovisual alternativa.

Pero en estas páginas queríamos también llamar la atención sobre otro fenómeno: el mundo de la infancia parece haber concitado en los últimos tiempos un renovado interés en el cine más innovador que se mueve por el circuito internacional de festivales. Y lo hace con miradas también renovadas, no pocas de ellas fascinadas y contagiadas por el cine contemporáneo iraní, especialmente por su más eminente representante, Abbas Kiarostami. Su ya clásico título *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987),[1] primero de la trilogía integrada además por *Y la vida continua* y *A través de los olivos,* generó una legión de fieles dentro de la cinefilia que se trasladó también a las aulas. Recordemos que en una de las piezas de la *Correspondencia* fílmica entre Kiarostami y Victor Erice, elemento central de la exposición que bajo el mismo título pudo verse el pasado año en la Casa Encendida de Madrid, el CCB de Barcelona y el Centre Pompidou de París, el director español filmaba las reacciones y las interacciones en un aula de primaria andaluza a propósito de la película citada y bajo la batuta del maestro que, nos consta, no es el único que expone a sus escolares al film de Kiarostami. Aunque posiblemente tampoco sean ajenos al fenómeno los éxitos cosechados por los filmes de las películas de la familia Majmalbaf, en especial por las dos menores de la saga, Samira (*La pizarra*, 2000) y Hana (*Buda explotó por vergüenza*, 2007).

En estos días, después de su exitoso recorrido por numerosos festivales internacionales fuera (Venecia, Toronto) y dentro de nuestras fronteras, se ha podido ver en la 15 edición de la *L'alternativa* (Festival de Cinema Independent de Barcelona) *Cochochi* (Laura Amelia Guzmán e Israel Cárdenas, México, 2007),[2] que algunos calificarían de "inconfeso *remake*" de *¿Dónde está la casa de mi amigo?*, una película filmada con actores no profesionales entre la comunidad indígena de los raramuri (Valle de Okochochi, norte de México) que sigue las peripecias de dos hermanos, con muy diferente talantes respecto a la institución escolar y las perspectivas de futuro que ésta les ofrece, encargados por su abuelo llevar, durante las vacaciones, medicinas a unos familiares en la alejada Sierra Tarahumara. La película construye su mirada desde un *tempo* lento y una observación minimalista, y aprovechando esa especial comunicación que generan los rostros no contaminados o acostumbrados a la cámara, en un relato en el que nuestros dos protagonistas se hallan enfrentados a importantes decisiones (seguir/dejar la escuela; gestionar el conflicto, habiendo tomado sin permiso de su abuelo un caballo para realizar el viaje, preciado bien que terminan perdiendo) al igual que los niños reales que los encarnan, dos alumnos de sexto de primaria a los que los directores conocieron en un viaje turístico por tierras tarahumaras y que tienen que optar, a tan temprana edad y en un contexto socio-cultural tan complejo, por continuar los estudios o trabajar.

Citemos otro botón de muestra, una de las películas más destacadas del circuito de festivales en este año y que, entre otros galardones, se alzó

con el primer premio en el pasado Festival de Róterdam, principal escaparate para los nuevos realizadores. Nos referimos a *Flower in the Pocket* (Liew Seng Tat, 2008), una deliciosa película malaya filmada en vídeo digital que, nos contaba su director en Granada el pasado mes de junio (Festival Cines del Sur), introduce elementos autobiográficos para retratar una realidad extendida en su país: la vida cotidiana de niños huérfanos de madre (con padres incapaces de asumir material y emocionalmente su papel) y de un sistema educativo nacional que ignora y anula el sustrato cultural y lingüístico de una parte importante de la población (de origen chino y con el mandarín como lengua materna). Los dos elementos socio-culturales articulan una parte importante de la narración y el encanto de la cinta, desprovista de cualquier dramatismo al asumir, en buena parte de su metraje, la mirada de sus pequeños protagonistas: el día a día de los niños, libres de cualquier restricción y también de los cuidados básicos, en el que se desenvuelven con soltura estableciendo sus propias rutinas cotidianas (comidas, aseo, etc.) y emocionales, de forma mucho más coherente, responsable y efectiva que el padre (incapaz de superar la pérdida de la mujer que amaba), aunque no exenta de los riesgos y peligros que entraña el deambular por las calles a la salida del colegio; y el contexto escolar, al que sobreviven como pueden y en el que establecen sus propios mecanismos de integración, como el que muestra esa niña, compañera del menor de los hermanos, convertida en "traductora" y mediadora espontánea entre una maestra que sólo habla en una lengua (el malayo) ininteligible para buena parte de sus alumnos. Un retrato, en suma, no desprovisto de ironía en la forma de abordar las relaciones entre el mundo de los niños y los adultos, y donde los primeros, sin lugar a dudas, son claros vencedores.

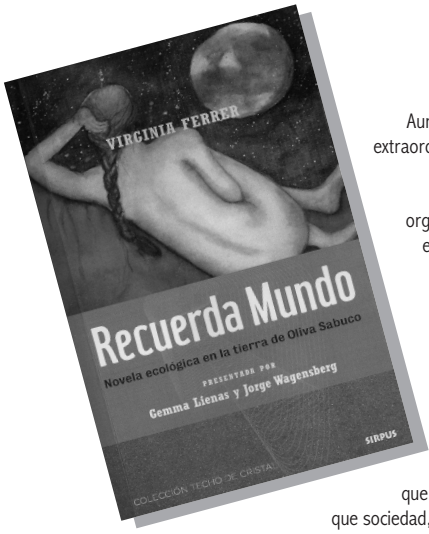
Desde unos u otros registros, exhibiendo estilos diferentes, ambas películas apuestan por una aproximación a niños y adolescentes en las antípodas de la "infantilización" construida desde la mayoría de edad, construyendo sujetos expuestos y consciente (o inconscientemente) activos en el mundo que los rodea y representados con una mirada que parece despojada (saludablemente) de ciertos tics proyectivos (trauma, nostalgia, inocencia, etc.) con las que el cine adulto había rememorado o retratado una etapa de la vida que no es necesariamente prólogo, prefacio o preparación de la que está por venir. Tampoco, el paraíso perdido.

Notas:

1 Recordemos que la película se produjo bajo el auspicio del "Centro para el desarrollo intelectual de niños y adolescentes" creado en 1967 y que desde 1969 contaba con un Departamento Cinematográfico inicialmente centrado en la animación que, además de propiciar el desarrollo del talento de jóvenes cineastas, configuró un importante archivo y fue creando una red de centros de formación cinematográfica para niños y adolescentes por todo el país, verdadera cantera que muy pronto comenzaría a cosechar premios en los festivales internacionales. Véase Shahzad Rahmati y Majid Sedqi, "Un ámbito para la diferencia. El Centro para el desarrollo intelectual de niños y adolescentes (Irán)", *Secuencias. Revista de Historia del Cine*, nº8, abril 1998, pp.78-82.

2 *Cochochi* significa "tierra de pinos" en lengua rarámuri, en la que están la práctica totalidad de los diálogos de la película. Están producida por Canana, fundada por Diego Luna y Gael Gracía Bernal.

ESCUELA PÚBLICA



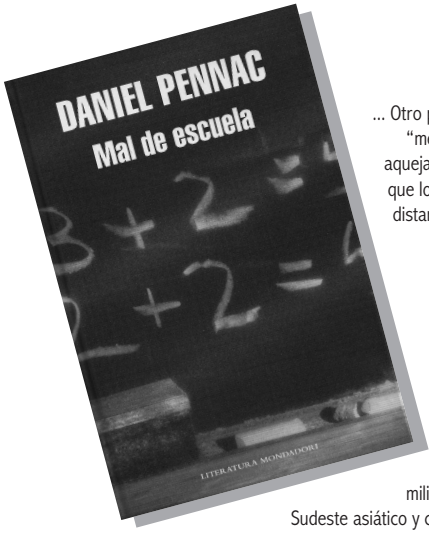
FERRER, Virginia. (2008)
Novela ecológica en la tierra de Oliva Sabuco.
Barcelona. Editorial Sirpus.
Colección Techo de Cristal.

Aunque sabemos de Virginia muchas cosas que tienen que ver con su capacidad extraordinaria de investigación pedagógica a través de una formación marcadamente cosmopolita: es autora de decenas de publicaciones y ensayos, experta en Complejidad, Teoría del Caos y mujer activa donde las haya, miembro de organizaciones ecologistas, de igualdad de género y cooperación... confieso que es la primera novela que leo de Virginia Ferrer, profesora de la Universidad de Barcelona. Confieso que no me ha sorprendido su lectura, porque se me ha revelado como un continuum entre lo que ella hace y lo que ella ha escrito. Leer ***Recuerda Mundo*** es sentir la presencia narrativa, los ojos vitales de Virginia. Sé de ella que su actividad docente es una actitud profundamente educativa. Quizás por ello su forma de relatar el mundo en el que vive es de una profundidad que tiene todo que ver con la complejidad de los sentimientos humanos, cuando estos sentimientos son una forma de explicarnos lo que somos: seres humanos en relación. La relación con el otro, con la naturaleza que nos rodea, con el cuerpo que nos sostiene o que nos detiene... forma una compleja telaraña de comunicaciones diversas en la que sociedad, arte, perspectiva de género, amor, desamor, ambiente y sociedad forman un entramado que es preciso des-entrañar.

Y Virginia lo hace en ***Recuerda Mundo*** ofertando al agua el sujeto explícito de esta novela hermosa. Un líquido elemento mirado y teñido de ofrendas y de misterios, de desprecios, de usos y abusos sumidos todos ellos en la sensualidad propia de su exquisita feminidad de mujer vital e inteligente.

No en vano la elección de esta editorial es un dato evidente de que en la profesora Ferrer, su límite invisible, su "techo de cristal" se ha vertido en este hermoso relato tan literariamente bien hecho como educativamente atrayente.

GRI.

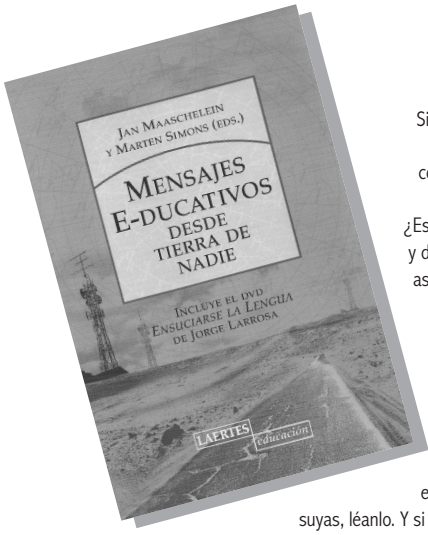


PENNAC, Daniel. (2008)
Madrid. Editorial Mondadori.
Colección Literatura.

... Otro profesor que deja la enseñanza para dedicarse a la literatura... Pues casi que "menos mal". Porque Daniel Pennac es un apasionado relator de los "males que aquejan a la escuela" desde una visión lo suficientemente cercana como para saber que lo que cuenta es absolutamente verdad y que lo hace desde esa posición nada distante del relato en primera persona. Hacen falta narraciones que escapen de la fría racionalidad del que habla desde la cátedra, muchas veces sin saber. Sin saber para qué estamos haciendo lo que hacemos en los centros supuestamente educativos o meramente formativos. Sin saber o sin querer analizar el contexto donde se gestan los llamados conflictos escolares, sin saber, en definitiva para qué escolarizamos, para qué educamos, qué queremos hacer cuando hacemos lo que hacemos ni para qué. Hace falta abordar con autenticidad y valentía, al menos con rigor, qué es lo que está pasando dentro de los muros de las escuelas para que tantos niñ@s fracasen cuando se les lleva allí obligadamente.

En *Mal de escuela*, Daniel Pennac (Casablanca, Marruecos, hijo de un militar francés cuya infancia fue un ir y venir entre diversos países de África y del Sudeste asiático y cuyo quehacer educativo fue el de profesor de Lengua y Literatura en un liceo parisino) aborda la cuestión actual de la escuela y la educación desde un original punto de vista: el de los "malos" alumnos. Él fue un "pésimo" estudiante en su época, y quizás por ello, como "zoquete" su narración está impregnada de angustias. Si quieres desaprender alguna tontería que te hicieron aprender de memorieta en alguna cátedra de alguna Escuela de Magisterio, pues lea usted este Mal de escuela... para recuperar con sonrisa tierna alguna infancia olvidada.

GRI.



MAASCHELEIN, Jan y SIMON, Marten (2008).
Barcelona. Editorial LAERTES.
Educación.

Si la escuela debiera enseñar-nos y por ende aprender-nos a hacernos buenas preguntas, ahí van algunas que de la lectura de este libro podemos intentar compartir para, juntos, tratar de responder con criterio educativo a algunas de ellas:

¿Es posible mirar, decir, pensar y hacer la educación fuera de los modos técnicos y de los modos críticos que han sido dominantes en las últimas décadas? Y si es así: ¿con qué miradas, con qué lenguajes, desde qué formas de pensamiento, a través de qué tipo de propuestas?, ¿es posible mirar, decir, pensar y hacer la educación partiendo de la experiencia del mundo y de uno mismo?, ¿de qué mundo es el del cual hemos de partir para mirarlo con sentido educativo?, ¿es posible entender la educación como invitación a una exposición al mundo y no como construcción de una posición en el mundo, de una imposición sobre el mundo o de una oposición al mundo?

Pues aquí encontraremos miradas de diversos pedagogos, filósofos y escritores que sienten la necesidad de preguntarse por estas cosas. Si son las suyas, léanlo. Y si no lo son y aún tienen un cierto afán por saber qué podemos hacer hoy en el mundo educativo en diálogo directo con la sociedad que nos circunda, también se lo recomiendo.

GRI.

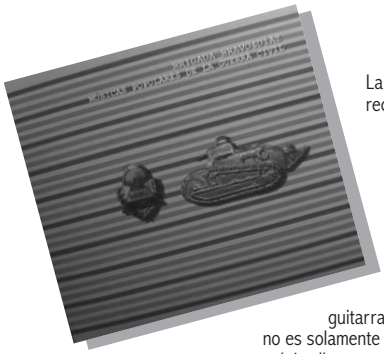
PÁRRAGA, Mª Esperanza. (2008).
Editorial Poeta de Cabra.

La poesía habita en Esperanza en pura relación dialéctica viva. Porque ella habita la poesía. Excepcional rapsoda que cuando siente, dice un verso desde el sentimiento hondo. Ahora he leído los poemas desde esta "arista" emocionada. Ahora que el mundo expresa raciones de racionalidad eficaz, Esperanza nos regala este montoncito de poemas que se los escondió durante su vida y ahora ven la luz, quizás como un "volcán, subiendo a lo hermoso que guardó".

Esperanza nos ha regalado y compartido en las horas de El Candelero (Radio Vallekas) su voz alumbrada en el viento de mil poemas escogidos para exhalar sentimiento, pintando nuestras paredes de mil colores bellos.

Cuando sintáis que tras la noche se esconde un tenue abrazo de brisa tierna, leed, estas aristas de Esperanza. Os harán sentir un poco más libres, un poco más vuestros, un poco más de la tierra cercana que os vio nacer para ser "pulso de los sentidos" por donde las palabras se vuelven... poesía.

GRI.



BRIGADA BRAVO & DÍAZ
"Músicas populares de la Guerra Civil"
2008, Producciones Efímeras.

La memoria no puede quedarse encerrada. Tiende a buscar siempre la luz, como nos recuerda habitualmente Manuel Rivas. Y en ese ejercicio de aflorar utiliza sendas más o menos transitadas: la imagen, el texto leído o escuchado, los olores que nos encontramos... y también la música. Esta es la apuesta de Germán Díaz y Antonio Bravo, que se han alistado en una peculiar brigada de dos para mostrarnos lo que se puede hacer con una zanfona y una guitarra. Cancionero de la Guerra Civil española despojado de la letra, reducido a lo esencial en el recuerdo, pero reorganizado desde el jazz.

Desde hace un tiempo en música no nos resulta ya extraño nada: si Estrella Morente es capaz de cantar en vasco un fado en un disco de Kepa Junquera, ¿por qué no va a poder hacerse jazz con un instrumento del siglo XIX y una guitarra y utilizando un cancionero popular de base? Lo que sorprende, en cualquier caso, no es solamente la apuesta por la instrumentación, sino la complicadísima transposición que exige al músico llevar una melodía, como puede ser la del *Himno de Riego* a una estructura que nos traslada inmediatamente al *Take Five* de Dave Brubeck. Tampoco hay que perderse *La Internacional*, que suena jazzística en unos momentos y tanguera siempre.

Muchos de los que han escuchado los conciertos se han agitado en el asiento al reconocer algunas composiciones, aunque no resulta fácil en muchas ocasiones por las largas introducciones, y otros muchos han sentido un punto de traición al ver desestructuradas las canciones que recordaban de un momento tan importante en sus vidas. En cualquier caso, no es un trabajo para la frivolización, sino el necesario homenaje a la memoria de los que cantaron y tocaron, muchas veces en el frente, y rodeados de compañeros, un cancionero que también hay que recuperar.

LCJ

AL ANDALUZ PROJECT
"Deus et Diabolus"
2007, Galileo

El ya de por si opulento universo musical del grupo valenciano L´Ham de Foc se ha ido enriqueciendo con sucesivos proyectos. A sus tres discos iniciales, en los que fueron perfilando una forma muy particular de entender la música mediterránea, se añadió el proyecto *Aman Aman*, que explora fundamentalmente la música sefardí. Ahora, tras coincidir en Munich con la formación alemana *Estampie*, se han embarcado en una aventura medievalista. Esta vez se han centrado en la música de las tres culturas que sirve de glosa al mundo artístico y cultural en Al – Andalus, un periodo que iluminó toda Europa desde ciudades como Toledo, donde el árabe seguía siendo la lengua culta.

La sucesión de temas sefardíes, arabo – andalusíes y cantigas en las voces de Mara Aranda, más popular y entrecortada, Iman al Kandoussi, más poética, y Sigrid Hausen, más seria y melódica, ofrecen una visión de conjunto más o menos precisa de la convivencia musical del momento, donde los temas, la instrumentación o las melodías resultaban permeables entre sí, ofreciendo un ambiente donde puedes imaginarte en unos de los novecientos baños públicos de Córdoba o en una de las muchas juderías de los pueblos y ciudades españoles. Unas voces empastadas a la perfección en los temas comunes, como *Morena* o *A virgen mui groriosa*, y acompañadas por una instrumentación precisa, al servicio de la expresividad de la letra y de las voces, alternando en algunos temas la parte instrumental con la vocal.

Un trabajo que responde a la necesidad de vivir en una misma tierra tendiendo puentes, dejándonos embriagar por todo lo bueno del otro, que no es otra cosa que una versión de uno mismo. Imprescindible.

LCJ

¡NO A LA
PRIVATIZACIÓN
DE LA
ENSEÑANZA
PÚBLICA!

INDICES DE NÚMEROS ATRASADOS

Nº 1. Euro y exclusión social (2º semestre 1999)

Para la reflexión
- La violencia de la moneda única. A. Morán
- Nuestra pobreza da de comer a mucha gente. M. Sáez
- Militancia en un entorno neoliberal. J.L. Segovia

Voces como coces
- Testimonio. L.R. Cobo
- Sagrada tierra. A. Arce
- Manifiesto en defensa de la ocupación y de los espacios autogestionados. Laboratorio de Lavapiés
- Los parados ante la llegada del Euro. J.M. de Vicente.

Diálogos

Prensamiento débil

De nuestros barrios y otras actividades
- La pobreza criminalizada. Colectivo Tritón
- La renta básica. Jornadas sobre el derecho ciudadano a la renta básica
- Semblanza del padre Julio López. M.J. Domínguez y C. Sureda
- Proceso de construcción del centro social de Málaga. Comisión quién no tiene no paga, Movimiento contra el paro, la pobreza y la exclusión social
- Jornadas Resistencia. Upa Molotov.

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto

Nº 2. La cárcel (1er semestre 2000)

Para la reflexión
- La realidad penitenciaria en España: datos de un informe. M.Aguilera, F. Febles, I. Jiménez, S. Villa, C.J. Segovia, R. Garrido
- Breves notas sobre la protección jurisdiccional de los derechos de los presos en el marco de la Ley Orgánica General Penitenciaria. P. Pereda
- Prisión, contextos y psicopatología. L.A. Cerrón
- ¿Crimen y castigo? J.C. Ríos
- Para una sociedad sin cárceles, compartir las penas. L. Ferreiro y R. Soto

Voces como coces
- Tú que borras mi sufrimiento. F. García
- En caída libre. J. Ramírez
- Como voluntaria de la Pastoral Penitenciaria de Málaga, facilito esta información

Diálogos

Prensamiento débil

De nuestros barrios y otras actividades
- El privilegio de la libertad antes de pasar requisa, fuera de los muros. Itxaso e Idoia, desde Bolivia
- Filosofía en la cárcel. J. M. Gómez
- Semana de lucha social en Córdoba. E. Gómez
- Nota informativa Jornadas de Infancia
- Vida cotidiana en San Roque. M.T. Alvarez
- Rompamos el silencio. Un movimiento necesario. A. Morán

Relatos desde el callejón
- El secreto peor guardado. G. Romero

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto
- El sismógrafo de tiempo: el cine de Bernard Tavernier. M.L. Ortega

Nº 3. La escuela en suspenso. (2º semestre 2000)

Para la reflexión
De pronto ha comenzado un nuevo curso, P. Lara
Cuestiones fundamentales de la educación en la actualidad. F.García
Poder y autoridad del profesorado. J.C. Lago
¿Qué pasa con las ciencias humanas? B. Muñoz
Voces como coces
Tú que borras mi sufrimiento. F. García
En caída libre. J. Ramírez
Como voluntaria de la Pastoral Penitenciaria de Málaga, facilito esta información
Diálogos
Prensamiento débil
De nuestros barrios y otras actividades
La escuela de Lliurona
Fundación Paulo Freire
Barrio de San Fermín: Colectivo Alucinos I. Ortiz
Relatos desde el callejón
El niño meón. L. Ruiz
Hemos leído
Hemos oído
Hemos visto
Mundo Grúa: Una oportunidad a la ternura. M.L. Rodríguez

Nº 4. ¿Menores en riesgo? (1er semestre 2001)

Para la reflexión
Reflexiones en torno a los derechos y deberes de los niños. B. Rodrigo
La Ley de Responsabilidad Penal de los menores. J.C. Ríos y J.L.
Segovia
Centros de menores. S. Trigueros
¡Vaya lío con los niños...! J.Baeza
Voces como coces
La lucha de Sintel frente a los procesos de globalización. A. Jiménez
Escuela Popular Candela. Escrito colectivo de los chicos y chicas de
Candela
El Laboratorio amenazado de desalojo. C.S.O. Laboratorio
Prensamiento débil
De nuestros barrios y otras actividades
Talleres socioprofesionales “Las Naves”. E. Gómez
Jornadas de verano de la Coma. Colectivo de Jóvenes de la Coma
Grupo Fénix. L.A. Prieto
Relatos desde el callejón
Namura siempre gana. B. Murillo
Que no me roben mi sombre. L.A. Prieto
Hemos leído
Hemos oído
Hemos visto
A través de los ojos de un niño. M.L. Ortega

Nº 5. Migraciones. (2º semestre 2001)

Para la reflexión

Derechos humanos y extranjería: de la legalidad a la realidad. J.L. Segovia

Las consecuencias del 11-S para la inmigración: la libre circulación de personas como privilegio y la implantación del racismo institucional. C. Guilló

Especial: Otro mundo es posible

Un fantasma recorre Europa. Alto a la globalización y a la guerra. A. Morán

Voces como coces

Poemas de libertad

Relato casi anómino

Prensamiento débil

De nuestros barrios y otras actividades

Construyendo comunidad. Colectivo Latina

SOS Racismo denuncia. D. Lorente

La represión desatada por el gobierno italiano en Génova provoca el rechazo y la denuncia de múltiples grupos de Europa. UPA-Molotov

¡Basura! G. Romero

Relatos desde el callejón

Tofu Ufa en el país de las maravillas. L.A. Prieto

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto

Migraciones, exilios y ciudades mestizas. M.L. Ortega

Nº 6. Salud y agroecología. (1er semestre 2002)

Para la reflexión

Reflexiones sobre salud y medicina: los profesionales de la salud en el siglo XXI. J.L. Ruiz Jiménez

Metodología de Intervención Comunitaria centrada en los Procesos Correctores Comunitarios. M. Cucco y L. Losada

Soberanía alimentaria: el consumo agroecológico y responsable, un modo de ejercer la salud y la seguridad alimentaria. P. Galindo

Voces como coces

Poemas de libertad

¿Quieres ser médico?

Prensamiento débil

De nuestros barrios y otras actividades

Declaración de Baleares en defensa de la Sanidad Pública

Asaltodemata. Asociación Cultural Agroecológica

Movimientos sociales y salud en el Area Sanitaria 1 de Madrid. R. bajo y J.L. Ruiz

Ecosol: Ecológico y solidario. Una cooperativa en Madrid de consumidores de productos biológicos.

Los grupos autogestionados de konsumo (GAK's)

El Cantueso: Grupo de Consumo de Colmenar Viejo y Tres Cantos

Resumen sobre "Redes"

Educación ambiental como propuesta de futuro. D. Fuentes

Bajo el asfalto está la huerta. Agricultura asociativa

Relatos desde el callejón

Puerta dieciséis. L.A. Cerrón

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto

Enfermos, locos y tontos. M.L. Ortega

Nº 7. Mujeres. (2º semestre 2002)

Solidaridad con el pueblo gallego

Negra de marea negra, aunque digan lo contrario. C. Sanz

Voluntariado en blanco y negro. G. Romero

Para la reflexión

La economía desde el feminismo. Trabajo y cuidados. S. del Río y A. Pérez

Mujeres marroquíes en España. Gema Martín Muñoz

Nosotras, las mujeres, y la vida sindical. Unos apuntes críticos. C. Borrego

La violencia contra las mujeres, cuestión de estado. Unos apuntes críticos. B. Marugán y C. Vega

La discriminación y el trabajo sexual. D. Juliano.

Voces como coces

¿Por qué vestirte con ropaje de otro cielo? M. García

Ser mujeres e inmigrantes. Taller A.C. Candela

Prensamiento débil

De nuestros barrios y otras actividades

Mujeres de negro contra la guerra

Mujeres y teología. M.P. Barbazán.

Desde la comunicación al género. L. Ruíz

Entrevista a Helena Taberna y Charo Martínez, del documental "Extranjeras". L. Ruíz y Z. Alubudi

Relatos desde el callejón

El valle de los huesos roto. L.A. Prieto

Los ojos de la luna. E. Santaolalla

No "olvidés" nunca el trabajo que nos cuestan las sonrisas. N. del Potro

Indio Juan. In memoriam

Re-cuerdos. E. Diaz-Ceso

Si llegas antes, guarda sitio. B. Murillo

Especial Ley de Calidad

De los mitos de una Ley de Calidad mercantilista. G. Romero

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto

Extranjeras. L. Ruíz

Algunas (otras) historias recientes. A.M. Martín

Nº 8. Guerra(s). (1er semestre 2003)

Para la reflexión

Guerra, pedagogía y democracia. A. Morán

La OTAN después de Praga. Otro impulso al gasto militar mundial. J.Toribio

Un análisis crítico de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación. J. Gil

Las libertad de expresión tras el 12-S. C. Frabetti

Globalización neoliberal y Derecho Internacional en el contexto de Oriente Medio: los derechos humanos en Palestina. A. Cruz

Guerra y resistencia global. C. Taibo

Voces como coces

Guerra es no bueno. Taller Candela

Inmigrante. Alfa Bravo Kilo. Taller Candela

La expansión. A. Muley-Ali

Ley del reparto a costa del pueblo saharaui. Sahara Occidental: derecho y petróleo. A. Muley-Ali

Los llamados conflictos étnicos o guerras tribales en Africa. A. Nfubea

Pobres niños pobres. E. Martínez Reguera

De nuestros barrios y otras actividades

Nunca Máis como símbolo de la resistencia y movilización popular. Cruzados de la franja azul y la bandera negra. A. Eiré

Sintel. Historia de una lucha. A. Jiménez

Aguascalientes de Madrid: un relato entre mariposas y multitudes. Aguascalientes de Madrid
La Comunidad de Madrid condena a la ilegalidad a las radios libres y comunitarias. URCM
La calle, las urnas y el movimiento antiglobalización. A.M.

Poesía

La televisión es mi ojo. E. Díaz-Ceso
Infancia sin flores. E. Díaz-Ceso
Vómitos de carne picada. E. Díaz-Ceso

Relatos desde el callejón

Después de ver Tierra y Libertad. R. Gómez
El viaje I.
El viaje II. G. Romero

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto

Voces contra el imperio: la guerra de Michael Moore. M.L. Ortega

Nº 9. Trabajo(s), empleo(s), precariedad. (2º semestre 2003)

Para la reflexión

Globalización. Trabajo(s). precariedad(es). Por un sindicalismo anticapitalista. A. Morán
Frente a la precariedad global, lucha plural. E. Villanueva
Crisis del derecho del trabajo y globalización. J.M. Hernández
La crisis de los cuidados: precariedad a flor de piel. S. del Río
La inmigración y el mundo del trabajo: inmigrantes y movimiento sindical. D. Machado

Voces como coces

De SINTEL S.A. a SINTRATEL 2003. A. Jiménez
La muerte en el proceso laboral. D. Martín

De nuestros barrios

Del desarrollo comunitario... un año después. Celia, Miguel, Marta, José Manuel y Javi
¿Qué pasa con los Servicios Sociales de Málaga? M. Sáez
ATRAPASUEÑOS, una editorial desde los movimientos sociales
Medios alternativos: para que otra comunicación sea posible. J. García

Especial Bolivia

El fin del Estado khara. E. Gironda
Bolivia y la guerra aymara. J.C. Pinto
Octubre, una mirada por dentro: ¿movilización de borregos o personas? O. Rea

Poesía

Triste y pálido. Un comunista
¿En riesgo de? M. Ortega

Relatos desde el callejón.

Cholas. G. Romero
Decolorar. G. Romero

Hemos visto

Empleo y desempleo, bendición y castigo. M. L. Ortega

Hemos leído

Hemos oído

Nº 10. Derechos y libertades. (1er semestre 2004)

Para la reflexión

Derecho a la educación. Obligación de ser quien soy. J. Rogero
Terrorismo. Democracia. Movimiento Antiglobalización. A. Morán
La usurpación de la realidad. I. Amador
Paradigma de seguridad versus libertades y derechos políticos. P. Albite

Derecho de autodeterminación. J. M. Ripalda
Resistencia agroecológica a la globalización de la agricultura y la alimentación. Los GAKs, una experiencia social práctica de soberanía alimentaria. P. Galindo
Voces como coces
La asociación Gurasoak y las vulneraciones de derechos de los jóvenes vascos. Asociación Gurasoak
Privatizaciones. Salud. Libertad sindical. Notas sobre la batalla del hospital Ramón y Cajal. Sección sindical de CGT de limpiezas del hospital Ramón y Cajal de Madrid
¿Derechos y libertades? L. Espinosa
De nuestros barrios
La Consulta Social Europea en Madrid. La experiencia del Area de Libertades y de Agroecología y Consumo Responsable. P. Galindo, J. M. Hernández y A. Caballero
Derecho a la salud. J. L. Ruiz-Giménez y R. Bajo
Gas para los bolivianos. CEDIB
Poesía
Esperanza Párraga.
Orlando Luis Pardo.
Relatos desde el callejón.
Tiempo de silencio. Fernando Sanz.
Hemos visto
Motivos sobran. Mayte Bermúdez
Hemos leído
Hemos oído

Nº 11. Unión Europea: ¿para qué la escuela? (2º semestre 2004)

Para la reflexión
Unión Europea: una escuela, ¿para qué? Una reflexión sobre Constitución Europea, vida social, educación y profesorado. G. Romero
¿Hacia una escuela europea de mercado? B. Quirós
Inmigración y sistema educativo. I. Fernández de Castro
Acerca del llamado Reglamento de la Ley Penal del Menor que esta democracia reglamenta. P. Fernández y G. Romero
"Constitución Europea", Referéndum y movimiento antiglobalización. A. Morán
Voces como coces
Imágenes sobre la educación y la escuela. G. Tomassini y D. Lencina
Relato a la vuelta de Bolivia. I. Pérez y G. Mateo
Crítica al sistema. D. Meriguete
De nuestros barrios
El 11-M en Madrid ¿Afectados o enfermos? ¿Problema de los afectados o problema de todos? M. Cucco, E. Aguiló y A. Waisblat
De las luchas ciudadanas al proyecto educativo del Parque Miraflores de Sevilla. C. Caraballo, J.A. Vázquez y P. Carmona
Cambalache, un proyecto de educación política.
EducArteSano. Pan (eco)¡lógico!
Vas, propones y votas. Así de fácil. Presupuestos participativos de Sevilla
Poesía
Concha. E. Párraga
La clase. E. Párraga
Relatos desde el callejón
Torremocha. L. Ruíz-Roso
Hemos visto
Pasado y presente, entre la perversión y la crítica esperanzada. Algunas miradas del cine europeo al mundo de la educación. P. Cepero
Hemos leído
Hemos oído

Nº 12. Educar: tarea política. (1er semestre 2005)

Para la reflexión

¿Qué escuela? ¿para qué sociedad? C. Cascante.

Educar, tarea política. G. Romero.

Escuela, conocimientos y ciudadanía en la era de la globalización capitalista. N. Hirtt.

La historia y sus lecciones en la era de la globalización: entre la ciencia y la ideología. M. Alvaro.

Voces como coces

Discapacidad. Esa otra realidad. Integración residencial, laboral y social. J.I. Sánchez.

O'Pelouro. M- Sala y J. Sanz.

Todo crimen es político. Entrevista al juez brasileño Nilo Batista. Traducido por A. Oria de Rueda.

Una educación que nos dé vida. J.L. Corzo.

Ezequiel. D. Jiménez.

De nuestros barrios

Plataforma de la escuela pública de Vallekas.

Una historia simple: el día a día del CP Juan Gris de Villa de Vallecas. J.C. Briñas, C. Rodríguez, J. Porras y E. Osaba.

El negocio de los niños delinquidos. Un capítulo reciente de la reforma en Zaragoza. D. Jiménez y J. Ichaso.

Soluciones para los inexpulsables. Colectivo "Desobedecer la ley, convivir son racismo".

Poesía.

¿Diálogo? Henar (J. Callejas) y E. Párraga

Relatos desde el callejón.

Cáceres 2012. Una Semana Santa. A. Oria de Rueda

Hemos visto.

Globalizaciones cinematográficas: miradas uniformadas y de resistencia. Mª Luisa Ortega.

Hemos leído

Hemos oído

Nº 13. Educación popular y globalización capitalista. (2º semestre 2005)

El atizador

Para la reflexión

Ayer y hoy de la educación popular. Algunas reflexiones. Mirtha Cucco

Logros educativos en la Venezuela bolivariana: el salto adelante para la liberación. Helena Menéndez

La educación palestina: entre la espada y la pared. Agustín Velloso

La educación popular a la luz de la globalización capitalista. Educación popular y sociedad del siglo XXI. Manolo Collado

Voces como coce

La oposición a la reforma educativa en Venezuela y en el Estado español. Belén Gopegui

Yo no estoy aquí para educar a nadie. Beatriz Murillo

Esnifarse a la Araña. La globalización y su relación con las personas en tratamiento de drogodependencias en la comunidad de Madrid. Raúl Gómez

De nuestros barrios

De la organización en los barrios a la mercantilización del trabajo en lo social. Asociación "Saltando Charcos"

Escuela Libre Paideia: educando en y para la libertad. Ivana Turégano

Apuntes sobre la educación popular en el siglo XXI. Reflexiones, dudas y contradicciones sobre los espacios, herramientas, identidades y necesidades. Eric Jalain Fernández

La escuela vivencial. Asociación Pequeña Rebeldía

Especial Bolivia

Evo Morales. El Pachackuti andino. Eusebio Gironda Cabrera

Felipe Quispe y Alvaro García: razones y sinrazones de un nuevo protagonismo político. Juan Carlos Pinto Quintanilla

Bolivia: verano-invierno 2005. I. Quintanar y J. M. Gómez

Poesía

Homenaje a Concepción de Andrés. Esperanza Párraga

Relatos desde el callejón

Risas. Gonzalo Romero

Hemos visto

Quién nos enseña a ser padres. Maria Luisa Ortega

Hemos leído

Hemos oído

Nº 14. Educar integrando, integrar educando. (1er semestre 2006)

Para la reflexión

O'Pelouro: la escuela real, la piedra, la radical y audaz pedagogía-vida buscada y compartida. G. Romero

Los contextos de la integración: contextos de felicidad. C. Sola

El valor del arte en los procesos de inclusión social: función educativa y terapeútica. C. Alcaide

Voces como coces

De como los medios de comunicación y otros agentes públicos intervienen en la educación de los y las jóvenes. N. del Potro

Educación sexual en las aulas. A. Rodríguez

Garantizar los derechos para impulsar la resolución.

El embrión de una ilusión el día después. C. Rojo

Relato de un domingo cualquiera o cómo vulnera los derechos humanos el aeropuerto de Madrid. Noelia

De nuestros barrios

Decisión histórica del presidente Evo Morales. E. Gironda

La cuestión educativa. J. Ramírez

La UFIL (Unidad de Inserción Social y Laboral) el éxito de un "fracaso". J. Rogero

Entresiglos 20-21: una propuesta didáctica desde la escuela pública. F. Hernández, A. Izquierdo y J. Sánchez

Poesía

Sandra Mª Florido Romero.

Enrique López Clavel.

Relatos desde el callejón

(20 de febrero del año 2006). David Blázquez.

Hemos visto

El camino recorrido y lo que queda por andar: cine y derechos humanos . María Luisa Ortega

Hemos leído

Hemos oído

Nº 15. Yo en Ferry, tú en patera... educación e inmigración. (2º semestre 2006)

Para la reflexión

Integración de inmigrantes y educación. A. Velloso

Frontera Sur: más de 10 años de violación de los derechos humanos. D. Lorente

A propósito del contexto de socialización... D. Jiménez

Estirando la ley, acercándonos a la justicia. Una experiencia de defensa de los menores inmigrantes. P. Fernández y P. Sánchez

Voces como coces

¡Violencia en las aulas... violencia social! Rastreando el origen de la crónica del miedo. G. Romero

Dialéctica de la reconciliación. A. Morán

De bruces con la realidad. A. Pérez

No quiero adoctrinar, quiero educar. Z. Sampedro

De nuestros barrios

Talleres de educación comunitaria en Bolivia. Una pequeña historia preñada de viaje... "didáctico". M. Gracia, R. Gómez y G. Romero

El taller de inserción laboral de Candela: la hierba crece de noche... o como lo sexcluidos toman las riendas de un proyecto en apuros. A. Pérez

Ante la condena en costas por el Tribunal Supremo. Coordinadora de Barrios

¡Basta ya de doble lenguaje!¡Coexistencia con transgénicos no, no y no! P. Galindo

Poesía

Esperanza Párraga

Relatos desde el callejón

El alma de los inocentes. M. de los Santos

Hemos visto

Cine e inmigración en España: los últimos flujos migratorios en la pantalla. Laura Gómez

Hemos leído

Hemos oído

Nº 16. Conflicto, violencia, capitalismo y escuela. (1er semestre 2007)

Para la reflexión

La escuela en conflicto como escenario de socialización. *Amparo Caballero.*

¿Otra escuela en una sociedad violenta? *Julio Rogero Anaya.*

El modelo integrado de gestión de la convivencia. Una propuesta para aprender a convivir, conviviendo. *Pilar Moya Cervantes y Francisco Zariquiey Biondi.*

Voces como coces

Las argucias del colonialismo español en el Sahara occidental. *Beatriz Martínez.*

ADN y actuación de los tribunales con los jóvenes vascos. *Txusa Etxeandia.*

El movimiento popular por el derecho a una vivienda digna. Su breve historia desde Madrid: Quién es y qué pretende. *Luis Zarapuz..*

En busca de una vida mejor y la paz. *Adnan Alí.*

De nuestros barrios...

Educacion(es) y Justicia. II Jornadas sobre educación y exclusión. *Daniel Jiménez.*

La respuesta del Alcorcón insurgente. Ocho días de enero en el infierno mediático. *Asamblea por la Convivencia Pacífica y contra el Racismo.*

Camino de la lenta revolución. *Eusebio Gironda Cabrera.*

Zaragoza en pie frente a la OTAN. *Héctor Martínez.*

VI Encuentros del Área de educación, exclusión y menores: ¿Educar para la vida o amaestrar para el mercado? *Ana P. Cabanes.*

Poesía

Esperanza Párraga.

Relatos desde el callejón...

La "ostia" del obispo. *Gonzalo Romero.*

Hemos visto

El conflicto en las aulas a través de la lente de la cámara. *Maria Luisa Ortega.*

Hemos Leído

Hemos Oído

Nº 17. Educando... ¿medio ambiente o ambiente entero? (2º semestre 2007)

Para la reflexión

Este litoral ¿a costa de qué? *Pilar Palomar, José Luis Vargas y Mar Gracia.*

Contra la comida basura: educación alimentaria. *Pilar Galindo.*

Voces como coces

Las Bardenas, 50 años de lucha. *Plataforma contra las guerras de Egea y Pueblos.*

Todos podemos aportar. *Grupo crítico Ecovoz.*

¿Piedras en la revolución boliviana? *Juan Carlos Pinto.*

De nuestros barrios...

Trabenco: un colegio comprometido con el medio ambiente. *Zoralla Sampedro.*

La lucha por la vivienda digna y el tinglado inmobiliario. *Luis Zarapuz.*

Poesía

Esperanza Párraga.

Relatos desde el callejón...

Conferencias de palabras, palabras de una conferencia. *Gonzalo Romero.*

Hemos visto

La veracidad incómoda de Al Gore. *John Rojas.*

Hemos Leído

Hemos Oído

Nº 18. Interculturalidad, mestizaje... en la escuela. (1er semestre 2008)

Para la reflexión

España y los inmigrantes. Waleed Saleh

La escuela contra el racismo y la xenofobia: el aprendizaje cooperativo. Anastasio Ovejero

La educación compensatoria: ¿una medida para compensar u otra forma de excluir? Ana Pérez

Yasmila, Ki Xi, Teodora y Pincoya. Virginia Ferrer

Voces como coces

Colas en barajas. Teatro social e interculturalidad. María Candín

Los Mapuches: nación, pueblo o etnia, ¿existen? Aldo E. González

Bolivia: contrainsurgencia y golpismo. Stella Callóni

Historias de vida. Mest Niang y BD

De nuestros barrios

Privatización en El Álamo: el inicio de una peligrosa política educativa. María Gutiérrez y Rafael Carmena

Expo-Zaragoza 2008: agua y desarrollo sostenible. Acción social y sindical internacionalista

Ciclo de encuentros: ¿Educar para la vida... o amaestrar para el mercado? 2008. Zoraya Sampedro

Candeal: un intento de construcción comunitaria colectiva. Andréia Almeida

Poesía

Sonia Garcìa, Esperanza Párraga, Montse Ortega

Relatos desde el callejón

Cuchillos. Gonzalo Romero

Hemos visto

De aquí y de allá: el cine frente a las "multi" sociedades. Ana Martín

Hemos leído

Hemos oído

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL
A LA REVISTA RESCOLDOS

RESCOLDOS. REVISTA DE DIÁLOGO SOCIAL.
ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA.
APARTADO DE CORREOS, 41.168 28080 - MADRID

PRECIOS:
NÚMEROS SUELTOS : 5 € UNIDAD + Gastos de envío Números:_____
SUSCRIPCIÓN ANUAL (ESPAÑA Y EXTRANJERO):
Individual: 9,00 € + GASTOS DE ENVIO (12,00 €)
Institucional: 18,00 € + GASTOS DE ENVIO (21,00 €)
Nota:
Para los socios contribuyentes de la Asociación Cultural Candela, la Revista será gratuita.

D/Dª/Entidad _____
Calle/plaza/avda. _____ Nº _____ Piso ____ Escal.____ Letra _____
Localidad _____ Provincia _____ C.P. _____

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____
Tel _____ e-mail _____

Firma: Fecha _____/_____/_____

Adjunto carta /orden de pago

.....

Datos para la domiciliación bancaria:

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____
Fecha _____/_____/_____

Muy Sres. míos:
Les ruego que, hasta nuevo aviso, hagan efectivos a la Asociación Cultural Candela, Revista Rescoldos con cargo a mi cuenta nº _____ los recibos _____ por el importe de _____ € que dicha asociación presente al cobro.

Atentamente,
Nombre: Firma:

BOLETÍN DE COLABORACIÓN CON
LA ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA

ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA
APARTADO DE CORREOS, 41.168
28080 - MADRID

D/Dª/Entidad _____
Calle/plaza/avda. _____ Nº _____ Piso ____ Escal.____ Letra _____
Localidad _____ Provincia _____ C.P. _____
Tel _____ e-mail _____

Deseo contribuir a la Asocación Cultural Candela
con la cantidad de _____ €
❑ Mensuales ❑ Trimestrales ❑ Anuales ❑ De una vez
(Recomendamos una cantidad mínima de 9,00 € al mes)

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____

Firma: Fecha _____/_____/_____

Adjunto carta /orden de pago

.....

Datos para la domiciliación bancaria:

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____
Fecha _____/_____/_____

Muy Sres. míos:
Les ruego que, hasta nuevo aviso, hagan efectivos a la Asociación Cultural Candela, con cargo a mi cuenta nº _____ los recibos _____ por el importe de _____ € que dicha asociación presente al cobro.

Atentamente,
Nombre: Firma: